EXPLORANDO LAS HUMANIDADES:

perspectivas y reflexiones sobre la condición humana

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO
ELISÂNGELA MAURA CATARINO
DANIELLA COUTO LÔBO
(Organizadores)

Año 2024

EXPLORANDO LAS HUMANIDADES:

perspectivas y reflexiones sobre la condición humana

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO
ELISÂNGELA MAURA CATARINO
DANIELLA COUTO LÔBO
(Organizadores)

Año 2024

Explorando las humanidades: perspectivas y reflexiones sobre la condición humana

Diagramación: Ellen Andressa Kubisty
Correción: Maiara Ferreira
Indexación: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisión: Los autores
Organizadores: Marcelo Máximo Purificação
Elisângela Maura Catarino
Daniella Couto Lôbo

Datos de catalogación en publicación internacional (CIP)

E96 Explorando las humanidades: perspectivas y reflexiones sobre la condición humana / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Elisângela Maura Catarino, Daniella Couto Lôbo. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-2546-5
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.465242705

1. Ciencias Humanas. I. Purificação, Marcelo Máximo (Organizador). II. Catarino, Elisângela Maura (Organizador). III. Lôbo, Daniella Couto (Organizador). IV. Título.

CDD 101

Preparado por Bibliotecario Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARACIÓN DE LOS AUTORES

Los autores de este trabajo: 1. Certifican que no tienen ningún interés comercial que constituya un conflicto de interés en relación con el artículo científico publicado; 2. Declaran haber participado activamente en la construcción de los respectivos manuscritos, preferentemente en: a) Concepción del estudio, y/o adquisición de datos, y/o análisis e interpretación de datos; b) Elaboración del artículo o revisión para que el material sea intelectualmente relevante; c) Aprobación final del manuscrito para envío; 3. Acrediten que los artículos científicos publicados están completamente libres de datos y/o resultados fraudulentos; 4. Confirmar la cita y la referencia que sean correctas de todos los datos e interpretaciones de datos de otras investigaciones; 5. Reconocen haber informado todas las fuentes de financiamiento recibidas para la realización de la investigación; 6. Autorizar la publicación de la obra, que incluye las fichas del catálogo, ISBN (Número de serie estándar internacional), D.O.I. (Identificador de Objeto Digital) y demás índices, diseño visual y creación de portada, maquetación interior, así como su lanzamiento y difusión según criterio de Atena Editora.

DECLARACIÓN DEL EDITOR

Atena Editora declara, para todos los efectos legales, que: 1. Esta publicación constituye únicamente una cesión temporal del derecho de autor, derecho de publicación, y no constituye responsabilidad solidaria en la creación de manuscritos publicados, en los términos previstos en la Ley. sobre Derechos de autor (Ley 9610/98), en el artículo 184 del Código Penal y en el art. 927 del Código Civil; 2. Autoriza y estimula a los autores a suscribir contratos con los repositorios institucionales, con el objeto exclusivo de difundir la obra, siempre que cuente con el debido reconocimiento de autoría y edición y sin fines comerciales; 3. Todos los libros electrónicos son de acceso abierto, por lo que no los vende en su sitio web, sitios asociados, plataformas de comercio electrónico o cualquier otro medio virtual o físico, por lo tanto, está exento de transferencias de derechos de autor a los autores; 4. Todos los miembros del consejo editorial son doctores y vinculados a instituciones públicas de educación superior, según recomendación de la CAPES para la obtención del libro Qualis; 5. No transfiere, comercializa ni autoriza el uso de los nombres y correos electrónicos de los autores, así como cualquier otro dato de los mismos, para fines distintos al ámbito de difusión de esta obra.

Estimados lectores, saludos.

El libro “Organización Explorando las humanidades: perspectivas y reflexiones sobre la condición humana” es una obra que reúne a investigadores de diferentes países de América Latina y España para discutir temas relacionados con la condición humana desde diversas perspectivas. Compuesto por 23 capítulos, el libro aborda una amplia gama de asuntos relevantes para comprender al ser humano y a la sociedad en la que vivimos. Entre los temas tratados, destacan: antirretrovirales, brecha de género, cognición social, diabetes mellitus, dificultades enfrentadas por los docentes, educación, educación a distancia, educación superior, familia, farmacorresistencia, ginecología, inflación, intento de suicidio, mediación vygotskiana, médicos, musicoterapia, pobreza monetaria, política monetaria, programa multimedia, síndrome de burnout, tecnología y violencia doméstica y de género, entre otros. Estos temas reflejan la diversidad de áreas de conocimiento y problemas sociales que afectan la vida de las personas. Al explorar las humanidades, los investigadores nos invitan a reflexionar sobre las múltiples formas de ser humano, los desafíos que se enfrentan en diversas áreas de la vida y las posibilidades de transformación social. La participación de investigadores de diferentes países enriquece aún más la obra, aportando perspectivas diversas y contribuyendo a un diálogo global sobre la condición humana. La presencia de investigadores de Colombia, Cuba, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia, España, México, Costa Rica, Argentina y Paraguay muestra la amplitud y relevancia del tema tratado. En general, el libro “Organización Explorando las humanidades: perspectivas y reflexiones sobre la condición humana” es una obra que ofrece una amplia visión sobre los desafíos y posibilidades de la vida humana, presentando una variedad de temas y perspectivas que enriquecen el debate académico y ayudan a comprender mejor la complejidad de la condición humana. Dicho esto, les deseamos a todos una buena lectura y una buena reflexión.

Marcelo Máximo Purificação
Elisângela Maura Catarino
Daniella Couto Lôbo

SUMÁRIO

SUMÁRIO

ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DE LA POLÍTICA MONETARIA EN MATERIA DE INFLACIÓN, SOBRE LA INCIDENCIA, SEVERIDAD Y BRECHA DE LA POBREZA MONETARIA Y EXTREMA, 2012-2021

Data de aceite: 02/05/2024

José Arceliano Palacios Mosquera
Institución Educativa Manuel Agustín Santacoloma Villa y Universidad Tecnológica Del Choco
https://orcid.org/0000-0002-6437-1834

RESUMEN: La inflación se constituye en una variable macroeconómica muy importante en materia de niveles de pobreza y bienestar social. El objetivo del estudio fue analizar el efecto que tiene la política monetaria en materia de control de la inflación, sobre las tasas de incidencia, severidad y brecha de pobreza. Respecto a la metodología, se utilizó un análisis cuantitativo de los datos mediante el modelo de regresión. En base a los resultados, se encontró que existe una relación positiva y significativa (99% de confianza) entre la variable de inflación y las tasas de incidencia, severidad y brecha de pobreza monetaria y extrema. Asimismo, se concluyó que la variable de inflación se relaciona de forma directa y significativa (99% de confianza) con la cantidad de personas que se encuentran en situación de pobreza monetaria y pobreza extrema. Por su parte, mediante el análisis de regresión con variables rezagadas, se pudo determinar que la variable de inflación tiene efectos de largo plazo sobre la incidencia, severidad y brecha de pobreza monetaria y extrema en el período 2012-2021. En función a estos hallazgos, se resalta la importancia de alcanzar un contexto de bajos niveles de inflación y estabilidad de precios, en términos de reducción de los principales indicadores de pobreza. En este sentido, una política monetaria orientada a la reducción de la inflación tendrá un efecto directo sobre la disminución de los niveles de pobreza y el incremento en los niveles de bienestar social.

PALABRAS CLAVE: Política monetaria, inflación, Pobreza monetaria, Incidencia, Severidad, Brecha de pobreza.

ANALYSIS OF THE INFLUENCE OF MONETARY POLICY ON INFLATION, ON THE INCIDENCE, SEVERITY AND GAP OF MONETARY AND EXTREME POVERTY, 2012-2021

ABSTRACT: Inflation is a very important macroeconomic variable in terms of poverty levels and social welfare. The objective of the study was to analyze the effect that monetary policy has on inflation control, on the incidence rates, severity and poverty

gap. Regarding the methodology, a quantitative analysis of the data was used through the regression model. Based on the results, it was found that there is a positive and significant relationship (99% confidence) between the inflation variable and the rates of incidence, severity, and monetary and extreme poverty gap. Likewise, it was concluded that the inflation variable is directly and significantly related (99% confidence) with the number of people who are in a situation of monetary poverty and extreme poverty. On the other hand, through the regression analysis with lagged variables, it was possible to determine that the inflation variable has long-term effects on the incidence, severity and gap of monetary and extreme poverty in the period 2012-2021. Based on these findings, the importance of achieving a context of low inflation levels and price stability is highlighted, in terms of reducing the main poverty indicators. In this sense, a monetary policy aimed at reducing inflation will have a direct effect on reducing poverty levels and increasing levels of social welfare.
KEYWORDS: Monetary policy, inflation, Monetary poverty, Incidence, Severity, Poverty gap.

INTRODUCCIÓN

En América Latina y el Caribe, el año 2020 se ha caracterizado por ser un período de contracción económica, incremento en los niveles de pobreza, crisis sanitaria y aumentos en las tasas de mortalidad, producto de la aparición de la pandemia COVID-19. Sin embargo, en el año 2021 se ha experimentado un proceso de recuperación en la región, que se explica en gran medida por el proceso masivo de vacunación y los programas enfocados en la mitigación de los efectos de la pandemia sobre la población más afectada por dicha situación. En contraparte, un nuevo problema ha surgido en la región de América Latina y el Caribe, la creciente inflación que se ve reflejada principalmente en el aumento de los precios de los alimentos y combustibles. En particular, a fines del año 2021 la inflación en la región (7%) casi se ha duplicado en comparación con el valor reportado (4%) en el período 2015- 2019 (Jaramillo & O'Brien, 2022).

Por su parte, los resultados del reporte del Departamento Administrativo Nacional de Estadística de Colombia para el año 2022, muestran que la variación anual del Índice de Precios al Consumidor (IPC) hasta el mes de octubre fue de 12.22%; esta variación excedió a la cifra reportada para el año 2021 (4.58%) en 7.64 puntos porcentuales. De igual forma, la variación mensual en relación al mes de setiembre del año 2022 fue equivalente a 0.72%; en este sentido, esta variación fue superior a la que se reportó para el año 2021, en donde la variación mensual fue equivalente a 0.01% (DANE, 2022).

En base a la variación mensual entre los meses de octubre y setiembre del año 2022, entre los rubros que superaron al promedio mensual a nivel nacional (0.72%), se encuentran las siguientes divisiones: Alimentos y bebidas (1.21%), el rubro de transportes (1.09%), bienes y servicios (0.9%), recreación y cultura (0.89%), el rubro de muebles y artículos para el hogar (0.77%), y el sector de restaurantes y hoteles (0.77%). En contraste, en el grupo de los rubros que reportaron una variación mensual por debajo del promedio, se

encuentran los siguientes: Salud (0.7%), el rubro de bebidas alcohólicas y tabaco (0.56%), hospedaje, agua, electricidad y combustibles (0.4%), vestimenta y calzado (0.23%), información (0.05%), y el rubro educativo (-0.02%) con una variación mensual negativa (DANE, 2022).

Respecto a la variación anual del IPC (octubre 2022-2021), entre los rubros que superaron al promedio anual a nivel nacional (12.22%), se encuentran las siguientes divisiones: Alimentos y bebidas no alcohólicas (27.02%), el rubro de muebles y artículos para el hogar (16.74%), y la división de restaurantes y hoteles (16.55%). En contraste, los rubros que reportaron variaciones inferiores al promedio nacional son los siguientes: Bienes y servicios (11.48%), el rubro de transportes (10.23%), vestimenta y calzado (9.1%), la división de salud (8.45%), hospedaje, agua, electricidad y combustibles (7%), la división de bebidas alcohólicas y tabaco (7%) entre otros rubros (DANE, 2022).

En la región de América Latina y el Caribe, entre los principales factores que explican los niveles de inflación para el año 2021, se encuentran los rubros de alimentos y energía. Específicamente, estos rubros han representado aproximadamente 60% de la inflación en Colombia, 66% para la economía brasileña, 75% para el caso de Paraguay y una proporción superior a 90% en el contexto de Costa Rica. Por su parte, el peso que tienen los rubros de alimentos y energía en la canasta de consumo es equivalente a 40% para la región; y las mayores ponderaciones corresponden a los países de Perú, México y Brasil (Jaramillo & O'Brien, 2022).

En general, los efectos de la inflación sobre los hogares se materializan en la influencia sobre el ingreso disponible de los miembros del hogar. Respecto a la premisa anterior, estos efectos son mayores para el caso de los hogares más pobres y vulnerables, debido a que estos hogares dedican una gran parte de su ingreso en el consumo de alimentos y en la adquisición de otros recursos. En consecuencia, la población en situación de pobreza monetaria es la que se ve más afectada por el contexto del alza del nivel general de los precios (Jaramillo & O'Brien, 2022).

Generalmente, en base al criterio monetario, la población en estado de pobreza puede ser conceptualizado como aquella población que tienen un nivel de gasto insuficiente para poder adquirir una canasta básica de productos alimenticios y no alimenticios. Por su parte, entre los principales índices para la medición de la pobreza se encuentran los siguientes aspectos: La incidencia de la pobreza, la severidad y la brecha de la pobreza. En este sentido, el término de la incidencia de la pobreza monetaria hace referencia a la proporción de la población en situación de pobreza en relación a la población total; a su vez, la incidencia se relaciona de forma estrecha a la proporción de la población cuyo consumo está por debajo de la línea de pobreza (INEI, 2021).

En base a la premisa anterior, la línea de la pobreza monetaria se define como el costo mínimo de una canasta básica de productos y servicios alimenticios y no alimenticios, para una determinada región geográfica. Específicamente, a través de la variable de

incidencia de la pobreza monetaria extrema se puede medir la proporción de la población cuyo nivel de ingreso per cápita se encuentra por debajo de la línea de pobreza monetaria extrema, para una determinada región. Asimismo, el índice de brecha o intensidad de la pobreza es la variable mediante la cual se puede medir y cuantificar la cantidad de dinero que necesita una persona pobre para salir de esa situación de pobreza y por ende, su gasto sea suficiente para adquirir una canasta básica de alimentos de bienes y servicios. De igual forma, la brecha de la pobreza monetaria extrema mide la cantidad de dinero que requiere una persona en estado de pobreza extrema, para poder alcanzar la línea de pobreza extrema (DANE, 2020).

Por su parte, el índice de severidad de la pobreza puede definirse como un indicador de la forma en que se encuentra distribuido el gasto entre la población en estado de pobreza; en consecuencia, la severidad de la pobreza monetaria se constituye en una variable de medición de la desigualdad entre los pobres (INEI, 2021). Por otra parte, otra medición que se relaciona estrechamente con la medición del nivel de pobreza es el coeficiente de Gini, el cual hace referencia a la distancia promedio entre los niveles de ingresos y sus valores se encuentran en el rango que vas desde el valor cero hasta la unidad. En particular, el valor cero representa a la situación de igualdad absoluta, mientras que un valor equivalente a la unidad hace referencia a la situación de desigualdad absoluta (Stezano, 2021).

Respecto a la pobreza en Colombia, hasta antes del año 2019 la tendencia de las series de pobreza y pobreza extrema era decreciente; sin embargo la aparición de la pandemia COVID-19 ha generado que esta tendencia se modifique. En este sentido, la incidencia de la pobreza monetaria se incrementó de un valor de 35.7% para el año 2019 a un valor equivalente de 42.5% para el año 2020; específicamente representa un incremento de 3.5 millones de personas. De igual forma, la incidencia de la pobreza monetaria extrema se incrementó desde un valor de 9.6% para el año 2019 a un valor de 15.1% para el año 2020; en particular, este resultado significó que aproximadamente 2.7 millones de colombianos han entrado a formar parte de la población pobre extrema entre los años 2019 y 2020 (ANIF, 2022).

En este sentido, para el año 2020 cerca de 21 millones de colombianos (42.5%) se encontraban dentro de la población en estado de pobreza; por su parte, alrededor de 7.5 millones de personas (15.1%) se encontraban en situación de pobreza extrema en el país en cuestión. Según los datos correspondientes al primer trimestre del año 2021, los niveles de pobreza han sido similares a los reportados en el año 2020, debido a que los efectos de la pandemia sobre los hogares aún persisten, principalmente en materia de desempleo. Respecto a la premisa anterior, en el primer semestre del año 2021, la tasa de desempleo fue equivalente a 15.4% un valor muy cercano a la tasa de desempleo para el año 2020 (15.9%); por lo que los ingresos de los hogares colombianos aún se ven afectados por el incremento de las tasas de desempleo en el país (WFP, 2021).

En base a la problemática del incremento de los niveles de inflación y sus consecuencias sobre el bienestar social y la pobreza; el objetivo del presente estudio fue analizar el efecto que tiene la política monetaria en materia de control de la inflación, sobre las tasas de incidencia, severidad y brecha de pobreza, para el período 2012-2021.

METODOLOGÍA

En base a los datos que han sido utilizados en la presente investigación, la información requerida corresponde a las variables de inflación, tasa de Incidencia de la pobreza monetaria, severidad y brecha de pobreza. En este sentido, estos datos han sido extraídos tanto del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE), como de las fuentes de información del Banco Mundial.

En relación a los métodos empleados en el trabajo, se utilizó un análisis cuantitativo de los datos mediante el método de regresión, con la finalidad de analizar el efecto que tiene la política monetaria en materia de control de la inflación, sobre las tasas de incidencia, severidad y brecha de pobreza, para el período 2012-2021.

RESULTADOS

En general, para realizar un análisis de tipo causal entre las variables de estudio, se requiere de la utilización del método de regresión entre las variables de Incidencia, Brecha y Severidad de la pobreza monetaria, y la inflación. En este sentido, a través de la Tabla 1 se pueden observar los resultados de los coeficientes estimados del modelo de regresión entre las dos variables anteriormente mencionadas en el período 2012-2021.

IncidPme	Coeficiente	S.E.	t	P>t	[95% Conf. Interval]	
Inflación	0.3100845	0.044042	7.04	0.000	0.202318	0.417851
Gini	74.70859	27.20804	2.75	0.033	8.132916	141.2843
ingresos	-0.0000696	0.000011	-6.21	0.001	-0.000097	-0.000042
Constante	1.745258	16.12629	0.11	0.917	-37.71434	41.20486
Source	SS	df	MS	F (3, 6)		38.87
Modelo	58.2328214	3	19.410941	Prob > F		0.0003
Residual	2.99616326	6	0.4993605	R-squared		0.9511
Total	61.2289846	9	6.8032205	Adj R-squared		0.9266
				RMSE		0.70665

Nota. Elaboración propia

Tabla 1

Regresión de la Incidencia de la pobreza monetaria y la inflación

Mediante la Tabla 1 se pudo determinar que existe una relación positiva y significativa (99% de confianza) entre la variable de inflación y la tasa de Incidencia de la pobreza monetaria. Respecto a la premisa anterior, una reducción en el nivel general de los precios conducirá a una disminución en la variable de Incidencia de la pobreza monetaria, para el período 2012-2021; por lo que en base a estos resultados, se resalta la importancia de alcanzar un contexto de bajos niveles de inflación y estabilidad de precios, en términos de reducción de la pobreza y desigualdad. En este sentido, una política monetaria orientada a la reducción de la inflación tendrá un efecto directo sobre la disminución de la tasa de incidencia de pobreza monetaria en una economía determinada.

De igual forma, la variable del índice de desigualdad de ingresos Gini se relaciona de forma positiva y significativa (95% de confianza) con la Incidencia de pobreza monetaria. Respecto a los resultados de los coeficientes estimados de la Tabla 1, se pudo concluir sobre la existencia de un efecto negativo y significativo (99% de confianza) de la variable de ingresos sobre la tasa de Incidencia de la pobreza monetaria.

Por otra parte, es importante no solo analizar los efectos de la inflación sobre la tasa de Incidencia de la pobreza monetaria en el corto plazo, sino que también es esencial evaluar si la variable de inflación tiene efectos de mediano y largo plazo sobre la Incidencia de pobreza monetaria. En este sentido, este tipo de análisis se puede lograr mediante la introducción de la variable de inflación rezagada uno o más períodos en el modelo de regresión actual. En relación a la premisa anterior, a través de la Tabla 2 se presentan los resultados del modelo de regresión entre la variable de inflación rezagada y la Incidencia de la pobreza monetaria para el período 2012-2021.

Incid. Pm	(Modelo I) Coeficiente	Sig.	Intervalo	Incid. Pm	(Modelo II) Coeficiente	Sig.	Intervalo	Incid. Pm	(Modelo III) Coeficiente	Sig.	Intervalo
Infla-1	0.3016599	5.08	0.1564847								
S.E.	0.05933	0.002	0.4468351								
Gini	44.98349	1.13	-52.30905								
S.E.	39.76135	0.301	142.276								
Ingre	-0.0000675	-4.49	-0.000104	**Ingre**	-0.0000763	-10.3	-0.000093	**Ingre**	-0.0000681	-13.3	-0.000080
S.E.	0.000015	0.004	-0.000030	S.E.	7.40E-06	0.000	-0.000058	S.E.	5.10E-06	0.000	-0.000056
C	18.57133	0.79	-38.82712	C	44.22709	20.09	39.02123	C	41.49207	24.06	37.41338
S.E.	23.45751	0.459	75.96978	S.E.	2.20156	0.000	49.43296	S.E.	1.724877	0.000	45.57075
Infla-2				**Infla-2**	0.3427199	9.77	0.2597638	**Infla-3**	0.3350203	12.83	0.2732828
S.E.				S.E.	0.0350821	0.000	0.425676	S.E.	0.0261088	0.000	0.3967577
	F (3, 6)		21.43		F (2, 7)		54.16		F (2, 7)		93.12
	Prob > F		0.0013		Prob > F		0.0001		Prob > F		0.0000
	R-squared		0.9146		R-squared		0.9393		R-squared		0.9638
	Adj R-squared		0.8719		Adj R-squared		0.9220		Adj R-squared		0.9534
	RMSE		0.9334		RMSE		0.72865		RMSE		0.56289

Nota. Elaboración propia

Tabla 2

Regresión de la Incidencia de la pobreza monetaria y la inflación rezagada

Tal como se observa en la Tabla 2 existe una relación positiva y significativa (99% de confianza) entre la variable de inflación rezagada uno, dos y tres períodos y la tasa de Incidencia de la pobreza monetaria entre los años 2012-2021. Para el caso de la variable de inflación rezagada un período, una elevación en los precios conducirá a un aumento en la variable de Incidencia de la pobreza monetaria, para el siguiente período.

De igual forma, para el caso de la variable de la inflación rezagada dos períodos, un incremento en el nivel general de los precios conducirá a un aumento en la variable de Incidencia de la pobreza monetaria de dos períodos más adelante; el mismo análisis se aplica para la variable de inflación rezagada tres períodos.

En efecto, a través de este análisis de regresión se pudo concluir que existe un efecto de largo plazo de la variable de inflación sobre la Incidencia de pobreza monetaria en el período 2012-2021. En función a los resultados anteriores, se puede postular que la implementación de una política monetaria orientada a la construcción de un contexto de bajos niveles de inflación, tendrá un efecto directo y de largo plazo sobre la disminución de la tasa de Incidencia de la pobreza monetaria.

Por su parte, mediante la Tabla 3 se pueden observar los coeficientes estimados del modelo de regresión entre la variable de inflación y la Severidad de la pobreza monetaria, para el período 2012- 2021.

IncidPme	Coeficiente	S.E.	t	P>t	[95% Conf. Interval]	
Inflación	0.2539269	0.037515	6.77	0.001	0.162132	0.345722
Gini	71.7046	23.17577	3.09	0.021	14.99554	128.4137
ingresos	-0.0000476	9.54E-06	-4.99	0.002	-0.000071	-0.000024
Constante	-30.29488	13.73635	-2.21	0.070	-63.9065	3.316752
Source	SS	df	MS	F (3, 6)		34.42
Modelo	37.410106	3	12.470035	Prob > F		0.0004
Residual	2.17389826	6	0.3623164	R-squared		0.9451
Total	39.5840043	9	4.3982227	Adj R-squared		0.9176
				RMSE		0.60193

Nota. Elaboración propia

Tabla 3

Regresión de la Incidencia de la pobreza monetaria extrema y la inflación

A través de la Tabla 3 se pudo determinar que existe una relación positiva y significativa (99% de confianza) entre la variable de inflación y la tasa de Incidencia de la pobreza monetaria extrema. Respecto a la premisa anterior, una reducción en el nivel general de los precios conducirá a una disminución en la variable de Incidencia de la pobreza monetaria extrema, para el período 2012-2021; por lo que estos resultados destacan la importancia de los contextos de estabilidad de precios y bajos niveles de inflación, en materia de reducción de la pobreza extrema. En consecuencia, la ejecución de una política monetaria orientada a la reducción de la inflación tendrá un efecto directo sobre la disminución de la tasa de Incidencia de la pobreza monetaria extrema.

Mediante la Tabla 4 se presentan los resultados del modelo de regresión entre la variable de inflación rezagada uno, dos y tres períodos, y la Incidencia de la pobreza monetaria extrema para el período 2012-2021.

Incid. Pme	**(Modelo I)**			**Incid. Pme**	**(Modelo II)**			**Incid. Pme**	**(Modelo III)**		
	Coeficiente	**Sig.**	**Intervalo**		**Coeficiente**	**Sig.**	**Intervalo**		**Coeficiente**	**Sig.**	**Intervalo**
Infla-1	0.2331951	3.90	0.086818								
S.E.	0.0598211	0.008	0.379572								
Gini	53.16386	1.33	-44.9340								
S.E.	40.09049	0.233	151.261								
Ingre	-0.000042	-2.81	-0.00007	**Ingre**	-0.000054	-6.58	-0.000074	**Ingre**	-0.000048	-9.39	-0.000061
S.E.	0.0000152	0.031	-5.52E-06	S.E.	8.30E-06	0.000	-0.000035	S.E.	5.19E-06	0.000	-0.000036
C	-19.90285	-0.84	-77.77643	C	10.66059	4.32	4.823175	C	8.335918	4.75	4.189232
S.E.	23.65168	0.432	37.97072	S.E.	2.468644	0.003	16.49801	S.E.	1.753634	0.002	12.4826
				Infla-2	0.2837815	7.21	0.190761	**Infla-3**	0.282604	10.65	0.219837
				S.E.	0.0393382	0.000	0.376801	S.E.	0.026544	0.000	0.345370
	F (3, 6)		12.9		F (2, 7)		26.15		F (2, 7)		56.93
	Prob > F		0.005		Prob > F		0.0006		Prob > F		0.0000
	R-squared		0.8657		R-squared		0.8819		R-squared		0.9421
	Adj R-squared		0.7986		Adj R-squared		0.8482		Adj R-squared		0.9255
	RMSE		0.94113		RMSE		0.81705		RMSE		0.57227

Nota. Elaboración propia

Tabla 4

Regresión de la Incidencia de la pobreza monetaria extrema y la inflación rezagada

Tal como se observa en la Tabla 4 existe una relación positiva y significativa (99% de confianza) entre la variable de inflación rezagada uno, dos y tres períodos y la tasa de Incidencia de la pobreza monetaria extrema entre los años 2012-2021. Para el caso de la variable de inflación rezagada un período, una elevación en los precios conducirá a un aumento en la variable de Incidencia de la pobreza extrema, para el siguiente período; el mismo análisis se aplica para las variables de inflación rezagada dos y tres períodos.

En efecto, a través de este análisis de regresión se pudo concluir que existe un efecto de largo plazo de la variable de inflación sobre la Incidencia de la pobreza monetaria extrema para el período 2012- 2021. Respecto a los resultados anteriores, se puede postular que la implementación de una política monetaria orientada a la construcción de un contexto de bajos niveles de inflación, tendrá un efecto directo y de largo plazo sobre la disminución de la tasa de Incidencia de la pobreza monetaria extrema.

Mediante la Tabla 5 se presentan los resultados de los coeficientes estimados correspondientes al modelo de regresión entre la variable de inflación y la Severidad de la pobreza monetaria para el período 2012-2021.

SeverPm	Coeficiente	S.E.	t	P>t	[95% Conf. Interval]	
Inflación	0.1527098	0.009174	16.65	0.000	0.130263	0.175157
Gini	54.46352	5.667361	9.61	0.000	40.59599	68.33106
ingresos	-0.0000303	2.33E-06	-13.00	0.000	-0.000036	-0.000025
Constante	-21.30861	3.359062	-6.34	0.001	-29.52794	-13.08928
Source	SS	df	MS	F (3, 6)		248.22
Modelo	16.1340041	3	5.3780014	Prob > F		0.0000
Residual	0.129996828	6	0.0216661	R-squared		0.9920
Total	16.2640009	9	1.8071112	Adj R-squared		0.9880
				RMSE		0.14719

Nota. Elaboración propia

Tabla 5

Regresión de la Severidad de la pobreza monetaria y la inflación

A través de los resultados presentados en la Tabla 5 se pudo determinar que existe una relación positiva y significativa (99% de confianza) entre la variable de inflación y la Severidad de la pobreza monetaria. Respecto a la premisa anterior, una reducción en el nivel general de los precios conducirá a una disminución en la variable de Severidad de la pobreza monetaria, para el período 2012-2021; dado que la Severidad de la pobreza mide el grado de desigualdad al interior de la población pobre, la línea de pobreza se constituye en uno de los canales de transmisión de la inflación sobre esta variable. En particular, la línea de pobreza monetaria se calcula en base a una canasta de productos alimenticios y no alimenticios, y es utilizado para medir el nivel de gasto per cápita que una

persona debe alcanzar para ser considerado como no pobre. Por ende, mayores niveles de inflación representan aumentos en los precios de los productos como los alimentos y a su vez incrementos en las líneas de pobreza monetaria y extrema.

En este sentido, mayores líneas de pobreza se traducen en un incremento de la proporción de la población en situación de pobreza; pero esas personas que han caído en estado de pobreza producto de una mayor línea de pobreza, tienen mayores ingresos que las personas que eran pobres antes de este incremento. En efecto, dentro de la población pobre han ingresado personas con mayores ingresos relativos, producto de una mayor línea de pobreza; por lo que aumenta el nivel de desigualdad al interior de los pobres.

Respecto a estos resultados, se resalta la importancia de alcanzar un contexto de bajos niveles de inflación y estabilidad de precios, en términos de reducción de la severidad de la pobreza o el grado de desigualdad entre los pobres. Asimismo, la ejecución de una política monetaria orientada a la reducción y control de la inflación, tendrá un efecto directo sobre la disminución de la tasa de Severidad de la pobreza monetaria.

Por su parte, la variable del índice de desigualdad de ingresos Gini se relaciona de forma positiva y significativa (99% de confianza) con la Severidad de la pobreza monetaria. En base a los resultados del modelo de regresión de la Tabla 5, se pudo concluir sobre la existencia de un efecto negativo y significativo (99% de confianza) de los ingresos sobre la Severidad de la pobreza monetaria. El mecanismo de este efecto negativo es que mayores ingresos suponen que las personas con mayores ingresos dentro de los pobres van a salir de la situación de pobreza y por ende se va a reducir el grado de desigualdad al interior de la población pobre.

Mediante la Tabla 6 se presentan los coeficientes estimados del modelo de regresión entre la variable de inflación rezagada uno, dos y tres períodos, y la Severidad de la pobreza monetaria para el período 2012-2021.

Sever. Pm	(Modelo I) Coeficiente	Sig.	Intervalo	Sever. Pm	(Modelo II) Coeficiente	Sig.	Intervalo	Sever. Pm	(Modelo III) Coeficiente	Sig.	Intervalo
Infla-1	0.1460428	6.09	0.0873381								
S.E.	0.0239913	0.001	0.2047474								
Gini	40.88056	2.54	1.538282								
S.E.	16.07834	0.044	80.22284								
Ingre	-0.0000287	-4.72	-0.000043	**Ingre**	-0.000038	-9.29	-0.000047	**Ingre**	-0.0000333	-9.70	-0.000041
S.E.	6.08E-06	0.003	-0.000013	S.E.	4.08E-06	0.000	-0.000028	S.E.	3.43E-06	0.000	-0.000025
C	-13.63866	-1.44	-36.84893	**C**	9.936754	8.18	7.064783	**C**	8.497068	7.33	5.755068
S.E.	9.485536	0.201	9.571615	S.E.	1.214557	0.000	12.80873	S.E.	1.159592	0.000	11.23907
				Infla-2	0.183014	9.46	0.1372488	**Infla-3**	0.1770978	10.09	0.1355932
				S.E.	0.0193541	0.000	0.2287793	S.E.	0.0175523	0.000	0.2186024
	F (3, 6)		36.05		F (2, 7)		46.82		F (2, 7)		53.29
	Prob > F		0.0003		Prob > F		0.0001		Prob > F		0.0001
	R-squared		0.9474		R-squared		0.9305		R-squared		0.9384
	Adj R-squared		0.9212		Adj R-squared		0.9106		Adj R-squared		0.9208
	RMSE		0.37744		RMSE		0.40198		RMSE		0.37841

Nota. Elaboración propia

Tabla 6

Regresión de la Severidad de la pobreza monetaria y la inflación rezagada

Tal como se observa en la Tabla 6 existe una relación positiva y significativa (99% de confianza) entre la variable de inflación rezagada uno, dos y tres períodos y la tasa de Severidad de la pobreza monetaria entre los años 2012-2021. Para el caso de la variable de inflación rezagada un período, una elevación en los precios conducirá a un aumento en la Severidad de la pobreza extrema, para el siguiente período; el mismo análisis se aplica para las variables de inflación rezagada dos y tres períodos.

En efecto, a través de este análisis de regresión se pudo concluir que existe un efecto de largo plazo de la variable de inflación sobre la Severidad de la pobreza monetaria para el período 2012-2021. Respecto a los resultados de la Tabla 6, se puede postular que la implementación de una política monetaria orientada a la construcción de un contexto de bajos niveles de inflación, tendrá un efecto directo y de largo plazo sobre la disminución de la severidad de la pobreza o el grado de desigualdad entre los pobres.

Por su parte, mediante la Tabla 7 se presentan los coeficientes estimados correspondientes al modelo de regresión entre la variable de inflación y la Severidad de la pobreza monetaria extrema para el período 2012-2021.

SeverPme	Coeficiente	S.E.	t	P>t	[95% Conf. Interval]	
Inflación	0.0981194	0.016964	5.78	0.001	0.056611	0.139628
Gini	25.82168	10.4799	2.46	0.049	0.178293	51.46506
ingresos	-0.0000177	4.31E-06	-4.11	0.006	-0.000028	-7.18E-06
Constante	-12.90958	6.211466	-2.08	0.083	-28.10849	2.289328
Source	SS	df	MS	F (3, 6)		24.14
Modelo	5.36448689	3	1.7881623	Prob > F		0.0010
Residual	0.444513524	6	0.0740856	R-squared		0.9235
Total	5.80900042	9	0.6454445	Adj R-squared		0.8852
				RMSE		0.27219

Nota. Elaboración propia

Tabla 7

Regresión de la Severidad de la pobreza monetaria extrema y la inflación

A través de los resultados presentados en la Tabla 7, se pudo determinar que existe una relación positiva y significativa (99% de confianza) entre la variable de inflación y la Severidad de la pobreza monetaria extrema. Respecto a la premisa anterior, una reducción en el nivel general de los precios conducirá a una disminución en la variable de Severidad de la pobreza monetaria, para el período 2012-2021; dado que la Severidad de la pobreza mide el grado de desigualdad al interior de la población pobre, la línea de pobreza se constituye en uno de los canales de transmisión de la inflación sobre la Severidad de la pobreza monetaria extrema.

En base a estos resultados, se resalta la importancia de alcanzar un contexto de bajos niveles de inflación y estabilidad de precios, en términos de reducción de la severidad de la pobreza extrema o el grado de desigualdad entre la población pobre extrema. En consecuencia, la ejecución de una política monetaria orientada a la reducción y control de la inflación, tendrá un efecto directo sobre la disminución de la Severidad de la pobreza monetaria extrema.

Por su parte, a través de la Tabla 8 se muestran los coeficientes estimados del modelo de regresión entre la variable de inflación rezagada uno, dos y tres períodos y la Severidad de la pobreza monetaria extrema para el período 2012-2021.

Sever. Pme	(Modelo I)			Sever. Pme	(Modelo II)			Sever. Pme	(Modelo III)		
	Coeficiente	Sig.	Intervalo		Coeficiente	Sig.	Intervalo		Coeficiente	Sig.	Intervalo
Infla-1	0.0920488	3.90	0.0343427								
S.E.	0.0235832	0.008	0.1497549								
Gini	17.84369	1.13	-20.8294								
S.E.	15.80486	0.302	56.51678								
Ingre	-0.0000163	-2.72	-0.000030	**Ingre**	-0.0000194	-4.87	-0.000028	**Ingre**	-0.0000167	-4.78	-0.000024
S.E.	5.97E-06	0.035	-1.65E-06	S.E.	3.98E-06	0.002	-9.96E-06	S.E.	3.49E-06	0.002	-8.44E-06
C	-8.418968	-0.9	-31.23445	C	1.825531	1.54	-0.974713	C	1.00193	0.85	-1.786475
S.E.	9.324193	0.401	14.39651	S.E.	1.184224	0.167	4.625775	S.E.	1.179217	0.424	3.790335
				Infla-2	0.1047502	5.55	0.060128	**Infla-3**	0.1013276	5.68	0.0591206
				S.E.	0.0188707	0.001	0.1493724	S.E.	0.0178493	0.001	0.1435345
	F (3, 6)		12.07		F (2, 7)		15.41		F (2, 7)		16.11
	Prob > F		0.0059		Prob > F		0.0027		Prob > F		0.0024
	R-squared		0.8578		R-squared		0.8149		R-squared		0.8216
	Adj R-squared		0.7867		Adj R-squared		0.7620		Adj R-squared		0.7706
	RMSE		0.37102		RMSE		0.39194		RMSE		0.38482

Tabla 8

Regresión de la Severidad de la pobreza monetaria extrema y la inflación rezagada

Nota. Elaboración propia

Tal como se observa en la Tabla 8 existe una relación positiva y significativa (99% de confianza) entre la variable de inflación rezagada uno, dos y tres períodos y la tasa de Severidad de la pobreza extrema entre los años 2012-2021. Para el caso de la variable de inflación rezagada un período, una elevación en los precios conducirá a un aumento en la Severidad de la pobreza extrema, para el siguiente período; el mismo análisis se aplica para las variables de inflación rezagada dos y tres períodos. En efecto, a través de este análisis de regresión se pudo determinar que existe un efecto de largo plazo de la variable de inflación sobre la Severidad de la pobreza extrema para el período 2012-2021. Respecto a los resultados de la Tabla 8, se puede postular que la implementación de una política monetaria orientada a la construcción de un contexto de bajos niveles de inflación, tendrá un efecto directo y de largo plazo sobre la disminución de la severidad de la pobreza extrema o el grado de desigualdad entre los pobres extremos.

Mediante la Tabla 9 se presentan los coeficientes estimados correspondientes al modelo de regresión entre la variable de inflación y la Brecha de la pobreza monetaria para el período 2012-2021.

BrechPm	Coeficiente	S.E.	t	P>t	[95% Conf. Interval]	
Inflación	0.2015751	0.014683	13.73	0.000	0.165647	0.237503
Gini	70.2677	9.070935	7.75	0.000	48.07193	92.46348
ingresos	-0.0000416	3.73E-06	-11.15	0.000	-0.000051	-0.000033
Constante	-22.18534	5.37637	-4.13	0.006	-35.34084	-9.029833
Source	SS	df	MS	F (3, 6)		170.86
Modelo	28.4509835	3	9.4836612	Prob > F		0.0000
Residual	0.333023665	6	0.0555039	R-squared		0.9884
Total	28.7840072	9	3.1982230	Adj R-squared		0.9826
				RMSE		0.23559

Nota. Elaboración propia

Tabla 9

Regresión de la Brecha de la pobreza monetaria y la inflación

A través de los resultados presentados en la Tabla 9 se pudo determinar que existe una relación positiva y significativa (99% de confianza) entre la variable de inflación y la Brecha de la pobreza monetaria. En relación a la premisa anterior, una reducción en el nivel general de los precios conducirá a una disminución en la Brecha de la pobreza monetaria, para el período 2012-2021; dado que la brecha de la pobreza mide la diferencia entre el ingreso de los pobres y la línea de pobreza, esta última variable se constituye en uno de los canales de transmisión de la inflación sobre esta variable.

En particular, mayores niveles de inflación representan aumentos en los precios de los productos como los alimentos y a su vez incrementos en las líneas de pobreza monetaria y extrema. Por su parte, mayores líneas de pobreza representan un aumento en la distancia o brecha existente entre los ingresos de los pobres y la línea de pobreza; por lo que mayores niveles de inflación se asocian estrechamente con mayores tasas de brecha de la pobreza. Respecto a estos resultados, se resalta la importancia de alcanzar un contexto de bajos niveles de inflación y estabilidad de precios, en términos de reducción de la Brecha de la pobreza. En este sentido, la ejecución de una política monetaria orientada a la reducción y control de la inflación, tendrá un efecto directo sobre la disminución de la Brecha de la pobreza monetaria.

Por su parte, mediante la Tabla 10 se muestran los resultados del modelo de regresión entre la variable de inflación rezagada uno, dos y tres períodos, y la Brecha de la pobreza monetaria para el período 2012-2021.

Brecha Pm	(Modelo I)			Brecha Pm	(Modelo II)			Brecha Pm	(Modelo III)		
	Coeficiente	Sig.	Intervalo		Coeficiente	Sig.	Intervalo		Coeficiente	Sig.	Intervalo
Infla-1	0.193929	6.13	0.1165426								
S.E.	0.0316261	0.001	0.2713153								
Gini	51.85429	2.45	-0.007958								
S.E.	21.19498	0.050	103.7165								
Ingre	-0.0000397	-4.96	-0.000059	**Ingre**	-0.0000518	-11.1	-0.000062	**Ingre**	-0.0000457	-13.4	-0.000053
S.E.	8.01E-06	0.003	-0.000020	S.E.	4.63E-06	0.000	-0.000040	S.E.	3.39E-06	0.000	-0.000037
C	-11.77849	-0.94	-42.37501	C	18.10168	13.16	14.84894	C	16.17957	14.13	13.47099
S.E.	12.50414	0.383	18.81804	S.E.	1.375584	0.000	21.35442	S.E.	1.145456	0.000	18.88814
				Infla-2	0.2426886	11.07	0.1908558	**Infla-3**	0.2359694	13.61	0.1949709
				S.E.	0.0219201	0.000	0.2945214	S.E.	0.0173383	0.000	0.276968
	F (3, 6)		36.76		F (2, 7)		65.93		F (2, 7)		99.5
	Prob > F		0.0003		Prob > F		0.0000		Prob > F		0.0000
	R-squared		0.9484		R-squared		0.9496		R-squared		0.9660
	Adj R-squared		0.9226		Adj R-squared		0.9352		Adj R-squared		0.9563
	RMSE		0.49755		RMSE		0.45528		RMSE		0.3738

Nota. Elaboración propia

Tabla 10

Regresión de la Brecha de la pobreza monetaria y la inflación rezagada

Tal como se observa en la Tabla 10 existe una relación positiva y significativa (99% de confianza) entre la variable de inflación rezagada uno, dos y tres períodos y la Brecha de la pobreza entre los años 2012- 2021. Para el caso de la variable de inflación rezagada un período, una elevación en los precios conducirá a un aumento en la brecha de la pobreza del siguiente período; el mismo análisis se aplica para las variables de inflación rezagada dos y tres períodos.

En efecto, a través de este análisis de regresión se pudo determinar que existe un efecto de largo plazo de la variable de inflación sobre la Brecha de la pobreza para el período 2012-2021. En función a los resultados de la Tabla 10, se puede postular que la implementación de una política monetaria orientada a la construcción de un contexto de bajos niveles de inflación, tendrá un efecto directo y de largo plazo sobre la disminución de la Brecha de la pobreza monetaria.

Por otra parte, mediante la Tabla 11 se presentan los coeficientes estimados del modelo de regresión entre la variable de inflación y la Brecha de la pobreza monetaria extrema para el período 2012-2021.

BrechPme	Coeficiente	S.E.	t	P>t	[95% Conf. Interval]	
Inflación	0.1369859	0.0180275	7.6	0.000	0.092874	0.181097
Gini	38.51084	11.13699	3.46	0.014	11.2596	65.76208
ingresos	-0.0000248	4.59E-06	-5.41	0.002	-0.000036	-0.000014
Constante	-18.50505	6.600929	-2.80	0.031	-34.65694	-2.353159
Source	SS	df	MS	F (3, 6)		43.08
Modelo	10.8139975	3	3.6046658	Prob > F		0.0002
Residual	0.502003634	6	0.0836673	R-squared		0.9556
Total	11.3160012	9	1.2573335	Adj R-squared		0.9335
				RMSE		0.28925

Nota. Elaboración propia

Tabla 11

Regresión de la Brecha de la pobreza monetaria extrema y la inflación

A través de los resultados presentados en la Tabla 11 se pudo determinar que existe una relación positiva y significativa (99% de confianza) entre la variable de inflación y la Brecha de la pobreza extrema. En relación a la premisa anterior, una reducción en el nivel general de los precios conducirá a una disminución en la Brecha de la pobreza extrema, para el período 2012-2021; la línea de pobreza se constituye en uno de los principales canales de transmisión del efecto de la inflación sobre la Brecha de la pobreza extrema. Respecto a los resultados presentados en la Tabla 11, se destaca la importancia de alcanzar un contexto de bajos niveles de inflación y estabilidad de precios, en términos de reducción de la Brecha de la pobreza extrema. En este sentido, la ejecución de una política monetaria orientada a la reducción y control de la inflación, tendrá un efecto directo sobre la disminución de la Brecha de la pobreza extrema.

Por su parte, mediante la Tabla 12 se muestran los resultados del modelo de regresión entre la variable de inflación rezagada uno, dos y tres períodos, y la Brecha de la pobreza extrema para el período 2012- 2021.

Brecha Pme	(Modelo I) Coeficiente	Sig.	Intervalo	Brecha Pme	(Modelo II) Coeficiente	Sig.	Intervalo	Brecha Pme	(Modelo III) Coeficiente	Sig.	Intervalo
Infla-1	0.1270144	4.23	0.0535101								
S.E.	0.0300396	0.006	0.2005187								
Gini	28.00012	1.39	-21.26048								
S.E.	20.13174	0.214	77.26072								
Ingre	-0.0000224	-2.94	-0.000041	**Ingre**	-0.0000281	-5.81	-0.000039	**Ingre**	-0.0000245	-6.39	-0.000033
S.E.	7.61E-06	0.026	-3.77E-06	S.E.	4.83E-06	0.001	-0.000016	S.E.	3.84E-06	0.000	-0.000015
C	-12.60196	-1.06	-41.66362	C	3.497941	2.44	0.1041251	C	2.295805	1.77	-0.769099
S.E.	11.87687	0.329	16.45969	S.E.	1.435245	0.045	6.891757	S.E.	1.296149	0.120	5.36071
				Infla-2	0.1502216	6.57	0.0961407	**Infla-3**	0.1471339	7.5	0.1007416
				S.E.	0.0228708	0.000	0.2043024	S.E.	0.0196193	0.000	0.1935261
	F (3, 6)		14.89		F (2, 7)		21.57		F (2, 7)		28.12
	Prob > F		0.0035		Prob > F		0.0010		Prob > F		0.0005
	R-squared		0.8816		R-squared		0.8604		R-squared		0.8893
	Adj R-squared		0.8224		Adj R-squared		0.8205		Adj R-squared		0.8577
	RMSE		0.47259		RMSE		0.47503		RMSE		0.42298

Nota. Elaboración propia

Tabla 12

Regresión de la Brecha de la pobreza monetaria extrema y la inflación rezagada

Tal como se observa en la Tabla 12 existe una relación positiva y significativa (99% de confianza) entre la variable de inflación rezagada uno, dos y tres períodos y la Brecha de la pobreza extrema entre los años 2012-2021. Para el caso de la variable de inflación rezagada un período, una elevación en los precios conducirá a un aumento en la brecha de la pobreza extrema, para el siguiente período; el mismo análisis es aplicable para las variables de inflación rezagada dos y tres períodos.

En efecto, a través de este análisis de regresión se pudo determinar que existe un efecto de largo plazo de la variable de inflación sobre la Brecha de la pobreza extrema para el período 2012-2021. En función a los resultados de la Tabla 12, se puede postular que la implementación de una política monetaria orientada a la construcción de un contexto de bajos niveles de inflación, tendrá un efecto directo y de largo plazo sobre la disminución de la Brecha de la pobreza extrema.

Por otra parte, mediante la Tabla 13 se presentan los resultados de los coeficientes estimados del modelo de regresión entre la variable de inflación y la cantidad de personas en situación de pobreza monetaria para el período 2012-2021.

PersPm	Coeficiente	S.E.	t	P>t	[95% Conf. Interval]	
Inflación	184.7483	21.11289	8.75	0.000	133.0869	236.4096
Gini	40861.15	13043.11	3.13	0.020	8945.798	72776.5
ingresos	-0.0321651	0.0053701	-5.99	0.001	-0.0453052	-0.019025
Constante	-7287.792	7730.692	-0.94	0.382	-26204.11	11628.53
Source	SS	df	MS	F (3, 6)		51.61
Modelo	17767941.2	3	5922647.1	Prob > F		0.0001
Residual	688546.877	6	114757.81	R-squared		0.9627
Total	18456488.1	9	2050720.9	Adj R-squared		0.944
					RMSE	338.76

Nota. Elaboración propia

Tabla 13

Regresión de la cantidad de personas en situación de pobreza y la inflación

A través de los resultados presentados en la Tabla 13 se pudo determinar que existe una relación positiva y significativa (99% de confianza) entre la variable de inflación y la cantidad de personas en situación de pobreza monetaria. En relación a la premisa anterior, una reducción en el nivel general de los precios conducirá a una disminución en la cantidad de personas en estado de pobreza, para el período 2012-2021. En efecto, se destaca la importancia de alcanzar un contexto de bajos niveles de inflación y estabilidad de precios, en términos de reducción de la población en situación de pobreza. En este sentido, la ejecución de una política monetaria orientada a la reducción y control de la inflación, tendrá un efecto directo sobre la disminución de la cantidad de personas que se encuentran en estado de pobreza.

Por su parte, mediante la Tabla 14 se muestran los resultados del modelo de regresión entre la variable de inflación rezagada uno, dos y tres períodos, y la cantidad de personas en situación de pobreza para el período 2012-2021.

Pers Pm	(Modelo I)			Pers Pm	(Modelo II)			Pers Pm	(Modelo III)		
	Coeficiente	Sig.	Intervalo		Coeficiente	Sig.	Intervalo		Coeficiente	Sig.	Intervalo
Infla-1	179.8599	5.72	102.9025								
S.E.	31.45082	0.001	256.8172								
Gini	23096.01	1.10	-28478.77								
S.E.	21077.5	0.315	74670.79								
Ingre	-0.0309339	-3.88	-0.050428	**Ingre**	-0.0349805	-8.92	-0.044258	**Ingre**	-0.0301932	-12.0	-0.036110
S.E.	0.0079668	0.008	-0.011439	S.E.	0.0039236	0.000	-0.025702	S.E.	0.0025025	0.000	-0.024275
C	2769.242	0.22	-27657.68	**C**	15895.07	13.62	13136.44	**C**	14300.4	16.91	12300.7
S.E.	12434.83	0.831	33196.17	S.E.	1166.626	0.000	18653.7	S.E.	845.6728	0.000	16300.1
				Infla-2	199.8153	10.75	155.8562	**Infla-3**	195.332	15.26	165.0634
				S.E.	18.59032	0.000	243.7744	S.E.	12.80061	0.000	225.6007
	F (3, 6)		23.13		F (2, 7)		58.4		F (2, 7)		117.67
	Prob > F		0.0011		Prob > F		0.0000		Prob > F		0.0000
	R-squared		0.9204		R-squared		0.9435		R-squared		0.9711
	Adj R-squared		0.8806		Adj R-squared		0.9273		Adj R-squared		0.9629
	RMSE		494.8		RMSE		386.12		RMSE		275.97

Nota. Elaboración propia

Tabla 14

Regresión de la cantidad de personas en situación de pobreza y la inflación rezagada

Tal como se observa en la Tabla 14 existe una relación positiva y significativa (99% de confianza) entre la variable de inflación rezagada uno, dos y tres períodos y la cantidad de personas en estado de pobreza entre los años 2012-2021. Para el caso de la variable de inflación rezagada un período, una elevación en los precios conducirá a un aumento en la cantidad de personas en situación de pobreza, para el siguiente período; el mismo análisis se aplica para las variables de inflación rezagada dos y tres períodos.

Por otra parte, mediante la Tabla 15 se presentan los coeficientes estimados del modelo de regresión entre la variable de inflación y la cantidad de personas en situación de pobreza extrema para el período 2012-2021.

PersPme	Coeficiente	S.E.	t	P>t	[95% Conf. Interval]	
Inflación	134.0823	19.0365	7.04	0.000	87.50164	180.6629
Gini	36281.18	11760.36	3.09	0.022	7504.616	65057.75
ingresos	-0.0229307	0.004842	-4.74	0.003	-0.034779	-0.011083
Constante	-17057.97	6970.401	-2.45	0.050	-34113.92	-2.010311
Source	SS	df	MS	F (3, 6)		36.55
Modelo	10229780.2	3	3409926.8	Prob > F		0.0003
Residual	559773.362	6	93295.56	R-squared		0.9481
Total	10789553.6	9	1198839.3	Adj R-squared		0.9222
				RMSE		305.44

Nota. Elaboración propia

Tabla 15

Regresión de la cantidad de personas en situación de pobreza extrema y la inflación

A través de los resultados presentados en la Tabla 15 se pudo determinar que existe una relación positiva y significativa (99% de confianza) entre la variable de inflación y la cantidad de personas en situación de pobreza extrema. Respecto a la aseveración anterior, una reducción en el nivel general de los precios conducirá a una disminución en la cantidad de personas en estado de pobreza extrema, para el período 2012-2021. En efecto, se destaca la importancia de alcanzar un contexto de bajos niveles de inflación y estabilidad de precios, en términos de reducción de la población en situación de pobreza extrema. En este sentido, la ejecución de una política monetaria orientada a la reducción y control de la inflación, tendrá un efecto directo sobre la disminución de la cantidad de personas que se encuentran en estado de pobreza extrema.

Por su parte, mediante la Tabla 16 se muestran los resultados del modelo de regresión entre la variable de inflación rezagada uno, dos y tres períodos, y la cantidad de personas en situación de pobreza extrema para el período 2012-2021.

Pers Pme	(Modelo I)			Pers Pme	(Modelo II)			Pers Pme	(Modelo III)		
	Coeficiente	Sig.	Intervalo		Coeficiente	Sig.	Intervalo		Coeficiente	Sig.	Intervalo
Infla-1	123.8027	4.04	48.81802								
S.E.	30.6446	0.007	198.7873								
Gini	26211.1	1.28	-24041.6								
S.E.	20537.19	0.249	76463.79								
Ingre	-0.0204463	-2.63	-0.039440	**Ingre**	-0.0262613	-6.24	-0.036213	**Ingre**	-0.0231444	-9.06	-0.029182
S.E.	0.0077626	0.039	-0.001452	S.E.	0.0042087	0.000	-0.016309	S.E.	0.0025535	0.000	-0.017106
C	-11407.19	-0.94	-41054.14	**C**	3644.245	2.91	685.1516	**C**	2428.106	2.81	387.6751
S.E.	12116.07	0.383	18239.76	S.E.	1251.401	0.023	6603.337	S.E.	862.8986	0.026	4468.537
				Infla-2	148.5234	7.45	101.3699	**Infla-3**	147.8611	11.32	116.9759
				S.E.	19.94123	0.000	195.6769	S.E.	13.06135	0.000	178.7463
	F (3, 6)		13.47		F (2, 7)		27.95		F (2, 7)		64.53
	Prob > F		0.0045		Prob > F		0.0005		Prob > F		0.0000
	R-squared		0.8707		R-squared		0.8887		R-squared		0.9486
	Adj R-squared		0.8061		Adj R-squared		0.8569		Adj R-squared		0.9339
	RMSE		482.11		RMSE		414.18		RMSE		281.59

Nota. Elaboración propia

Tabla 16

Regresión de la cantidad de personas en situación de pobreza extrema y la inflación rezagada

Tal como se observa en la Tabla 16 existe una relación positiva y significativa (99% de confianza) entre las variables de inflación rezagada uno, dos y tres períodos, y la cantidad de personas en estado de pobreza extrema. Para el caso de la variable de inflación rezagada un período, una elevación en los precios conducirá a un aumento en la cantidad de personas en situación de pobreza extrema, para el siguiente período; el mismo análisis es aplicable para las variables de inflación rezagada dos y tres períodos.

En general, uno de los principales instrumentos que tienen los Bancos Centrales de los países mundiales es la tasa de interés, la cual tiene un efecto con rezago sobre las variables de tipo de cambio, expectativas de la inflación y las tasas de interés de mercado; estas variables de igual forma tienen incidencia sobre las decisiones de gasto, los precios y los niveles de inflación. Específicamente, si la variable de inflación se encuentra por debajo del rango o meta establecido, la política monetaria opera mediante la reducción de la tasa de interés. En consecuencia, la disminución en este instrumento de política conducirá a una reducción de las tasas de interés del mercado, y a un incremento del tipo de cambio y las expectativas de inflación. Este contexto genera que se incremente la demanda y el crecimiento, así como los precios y costos; y por ende aumente la inflación (Banco de la República, 2022).

En el caso contrario, si la inflación se sitúa por encima del rango meta, el Banco Central decide incrementar la tasa de interés como parte de la política monetaria; este aumento contribuye al incremento de las tasas de interés de mercado, y a la reducción del tipo de cambio y las expectativas de inflación. De igual forma, este contexto genera que se reduzca la demanda y el crecimiento, así como los precios; y en consecuencia también se reduce la inflación (Banco de la República, 2022).

Específicamente, el Banco de la República de Colombia tiene un esquema de inflación meta en un régimen de flexibilidad en el tipo de cambio; este esquema implica que las medidas de política monetaria están enfocadas en que la inflación futura se encuentre dentro del rango meta (3%) con un margen de desviación equivalente a ±1 punto porcentual. Con la finalidad de mantener a la inflación dentro del rango objetivo, el Banco de la República opera a través de la tasa de interés de referencia, como instrumento de política monetaria que tiene efectos sobre el crecimiento y la inflación. Además, el régimen de flexibilidad del tipo de cambio, contribuye en gran medida a que el Banco de la República pueda tener una política monetaria independiente, y a la reducción de los efectos que pueden tener los shocks internacionales sobre la economía doméstica (Banco de la República, 2022).

DISCUSIÓN

Al contrastar los resultados del presente estudio con el trabajo de Zúñiga (2021) se encontraron similitudes, debido a que en este trabajo se determinó que la pobreza monetaria como variable independiente ha sido influenciada por las siguientes variables de tipo macroeconómica: Inflación, desempleo, crecimiento económico y deuda externa en la economía ecuatoriana. Específicamente, el coeficiente estimado de la variable de inflación fue equivalente a 0.27; lo que implica que un incremento de la inflación en una unidad, conducirá a un aumento en la pobreza monetaria que equivale a 0.27.

Por su parte, los hallazgos del presente estudio concuerdan/coinciden con los resultados del trabajo de León (2020), en donde se encontró que la pérdida acumulada de bienestar económico para los hogares mexicanos en situación de pobreza fue equivalente a 71% para el período 2008-2019. En efecto, la variación de los precios en términos de canasta de alimentos ha sido mayor al incremento en los salarios para el período en cuestión, por lo que el efecto neto es la existencia de una reducción en el poder adquisitivo de los hogares en situación de pobreza.

De igual forma, se pudo determinar la existencia de impactos diferenciados de la inflación de los precios de los alimentos sobre el bienestar de los hogares en estado de pobreza, entre las zonas urbanas y rurales. En particular, la pérdida de bienestar económico de los hogares mexicanos causada por el incremento de los precios de alimentos, es mayor en las zonas urbanas que rurales, para el período 2008-2019. En base a la premisa anterior, la mayor pérdida de bienestar económico reportada en las zonas rurales se explica en gran medida porque el costo de la canasta de alimentos es mayor en las zonas rurales, a pesar de que la composición sea la misma a la canasta de las zonas rurales (León, 2020).

Al contrastar los resultados de la presente investigación con el trabajo del Banco de México (2022), se encontraron coincidencias en los hallazgos, pues en este estudio se concluyó que la inflación se constituye en una variable determinante de la pobreza, ya que la inflación causa el incremento de la tasa de pobreza. Específicamente, un aumento de la inflación equivalente a 1 punto porcentual se relaciona de forma directa con un incremento en la tasa de pobreza que equivale a 0.9%.

En base a la información anterior, dado que la variable de inflación tiene un efecto directo sobre la tasa de pobreza, se postula la premisa sobre la importancia de la consecución de un entorno de bajos niveles de inflación. De igual manera, la construcción de un contexto caracterizado por un nivel de inflación bajo y estable se relaciona de forma estrecha con una disciplina fiscal sostenida a través del tiempo y una política monetaria enfocada en la consolidación de un entorno de estabilidad en los precios. En consecuencia, mediante las medidas adecuadas y oportunas que puedan generar un ambiente de estabilidad de precios, contribuirá a disminuir los costos sociales de la inflación; asimismo, a través de este contexto se puede lograr la mejora en los niveles de bienestar de la población, especialmente la población en situación de pobreza monetaria (Banco de México, 2022).

Asimismo, los resultados de la presente investigación son similares a los hallazgos del estudio de Mahua & Pooja (2019), en donde se encontró que la inflación tiene una mayor incidencia sobre la población pobre, ya que se observó un incremento significativo en el precio de los alimentos para el período 2005-2006. Respecto a la premisa anterior, la inflación es más perjudicial para el caso de los pobres en ese período, debido a que los alimentos representan una proporción considerable al interior de la variable de gasto total. En particular, los mayores aumentos en materia de inflación han correspondido a los siguientes productos: El pescado, huevo y la carne; en contraste, las variaciones mínimas en función a la inflación se reportaron para los casos de las bebidas, el calzado y el aceite destinado para el consumo.

Por su parte, la incidencia de la inflación sobre la población en situación de pobreza fue diferente no solo según las áreas urbanas y rurales, sino también entre los períodos 2005-2006 y 2011-2012. En base a los resultados del estudio, se postula la trascendencia e importancia de la intervención pública en materia de un esquema eficiente de distribución pública, cuya finalidad sea la minimización de la incidencia de la inflación sobre la población en estado de pobreza y la reducción de la distancia y brecha de los impactos diferenciados de la inflación entre los ricos y pobres (Mahua & Pooja, 2019).

De igual manera, los hallazgos de la presente investigación se asemejan en gran medida a los resultados del trabajo realizado en la provincia de Bengkulu en el año 2020, ya que en este trabajo se determinó que la tasa de inflación tiene un efecto significativo (90% de confianza) sobre la tasa de pobreza para el período 1992-2017. Específicamente, el coeficiente estimado de la variable de inflación fue equivalente a 0.08; por lo que un aumento de 1% en la tasa de inflación conducirá a un incremento de la tasa de pobreza que equivale a 0.08% para la provincia de Bengkulu en Indonesia (Febriani, Yefriza, Ekaputri, Sitorus, & Putri, 2020).

En efecto, lo que se desprende de los resultados es que a medida que la inflación en una región determinada se incremente, también aumentará el nivel de pobreza en la zona en cuestión, bajo el supuesto de que la pobreza se conceptualiza en términos de consumo. Por su parte, la variable de salario real se constituye en el canal de transmisión de los efectos de la inflación sobre la pobreza; en este sentido, en contextos inflacionarios el valor real de los ingresos que recibe una persona se reduce producto de que tiene un menor nivel de poder adquisitivo. Respecto a la información anterior, los objetivos de las autoridades del gobierno de la provincia de Bengkulu requieren de un direccionamiento hacia la estabilidad en la fluctuación de los niveles de los precios, en especial los precios de la canasta básica, ya que representan una proporción importante dentro de la variable del poder adquisitivo de la población en la provincia en cuestión (Febriani, Yefriza, Ekaputri, Sitorus, & Putri, 2020)

Al contrastar los resultados de la presente investigación con el trabajo del BCRP (2022), se encontraron coincidencias en los hallazgos, pues en este estudio se concluyó

que los hogares peruanos de menores niveles de gasto son más vulnerables frente a cambios en el nivel general de los precios de los alimentos, ya que destinan un mayor gasto en ese rubro. En general, los procesos inflacionarios tienden a incrementar el costo de los bienes y servicios, y por ende incide de forma directa sobre el cálculo de la línea de pobreza, debido a que esta variable se constituye en una medición de un nivel de gasto per cápita determinado que deben tener los hogares para ser considerados no pobres. Por ende, un mayor nivel de inflación se traducirá en mayores líneas de pobreza monetaria y extrema.

CONCLUSIONES

Respecto a los resultados del modelo de regresión, se encontró que existe una relación positiva y significativa (99% de confianza) entre la inflación y las variables de incidencia, severidad, brecha y cantidad de personas en situación de pobreza monetaria y extrema, para el período 2012-2021. En función a estos resultados, se resalta la importancia de alcanzar un contexto de bajos niveles de inflación y estabilidad de precios, en términos de reducción de los principales indicadores de pobreza.

En este sentido, una política monetaria orientada a la reducción de la inflación tendrá un efecto directo sobre la disminución de los niveles de pobreza y el incremento en los niveles de bienestar social.

Por su parte, mediante la inclusión de variables rezagadas en el modelo de regresión, se pudo determinar que la inflación tiene efectos de largo plazo (significancia al 99% de confianza) sobre las variables de incidencia, severidad, brecha y cantidad de personas en estado de pobreza monetaria y extrema, para el período 2012-2021. En base a los resultados anteriores, se puede postular que la implementación de una política monetaria orientada a la construcción de un contexto de bajos niveles de inflación, tendrá un efecto directo y de largo plazo sobre la reducción de los niveles de pobreza monetaria y extrema.

Generalmente, uno de los principales instrumentos que tienen los Bancos Centrales es la tasa de interés de referencia, la cual tiene un efecto sobre las tasas de interés de mercado, las expectativas de inflación y el tipo de cambio; estas variables de igual forma tienen incidencia sobre las decisiones de gasto, los precios y los niveles de inflación. En este sentido, una política monetaria orientada al control de la inflación dentro de un rango meta, significa que en contextos en donde la inflación se incrementa y se sitúa por encima del nivel objetivo, el Banco Central opera mediante el incremento de la tasa de interés de referencia como instrumento de política monetaria. En consecuencia, este aumento genera un incremento de las tasas de interés de mercado y una reducción del tipo de cambio, las expectativas de inflación, la demanda, el crecimiento, y el nivel general de los precios; es decir se reduce la inflación hasta el nivel objetivo.

REFERENCIAS

ANIF. (2022). *Estimaciones de pobreza monetaria en Colombia: lo que fue, lo que habría sido y lo que puede ser.* Recuperado el 15 de Noviembre de 2022, de https://www.anif.com.co/comentarios-economicos-del-dia/estimaciones-de-pobreza- monetaria-en-colombia-lo-que-fue-lo-que-habria-sido-y-lo-que-puede-ser/#:~:text=que%20puede%20ser-,Estimaciones%20de%20pobreza%20monetaria%20en%20Colombia%3A%20lo%20que%20fu e%2

Banco de la República. (2022). ¿Cómo se implementa la política monetaria en Colombia? Recuperado el 15 de Noviembre de 2022, de Política Monetaria: https://www.banrep.gov.co/es/politica- monetaria/como-se-implementa-politica-monetaria

Banco de México. (2022). *Efectos de la Inflación sobre la Pobreza Laboral en México.* Recuperado el 11 de Noviembre de 2022, de https://www.banxico.org.mx/publicaciones-y- prensa/informes-trimestrales/recuadros/%7BD7FCE9BD-2BF6-5E7F-2FCF- 5C8A02FB9BB7%7D.pdf

Banco Mundial. (2022). *Indicadores*. Recuperado el 26 de Octubre de 2022, de https://datos.bancomundial.org/indicator

BCRP. (2022). *Reporte de Inflación. Panorama actual y proyecciones macroeconómicas 2022-2023.*

Lima: Banco Central de Reserva del Perú. Recuperado el 15 de Noviembre de 2022, de https://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/Reporte-Inflacion/2022/junio/reporte-de- inflacion-junio-2022.pdf

DANE. (2020). *Pobreza monetaria en Colombia.* Bogotá. Recuperado el 14 de Noviembre de 2022, de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/2019/Boletin- pobreza-monetaria_2019.pdf

DANE. (2022). Índice de Precios al Consumidor (IPC) *Octubre 2022.* Bogotá. Recuperado el 14 de Noviembre de 2022, de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ipc/bol_ipc_oct22.pdf

DANE. (26 de Abril de 2022). *Pobreza monetaria y pobreza monetaria extrema*. Recuperado el 14 de Noviembre de 2022, de https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-monetaria

Febriani, R. E., Yefriza, Ekaputri, R. A., Sitorus, A., & Putri, N. T. (2020). *Inflation, Unemployment, and Economic Growth: Implication on Poverty Level in Bengkulu Province.* Recuperado el 15 de Noviembre de 2022, de https://eudl.eu/pdf/10.4108/eai.3-10-2020.2306624

INEI. (2021). *Evolución de la pobreza monetaria 2009-2020. Informe técnico.* Lima. Recuperado el 14 de Noviembre de 2022, de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/pobreza2020/P obreza2020.pdf

Jaramillo, C. F., & O'Brien, R. T. (18 de Abril de 2022). *La inflación, una amenaza creciente para los pobres y vulnerables de América Latina y el Caribe*. Recuperado el 10 de Noviembre de 2022, de https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/la-inflacion-una-amenaza-creciente-para- los-pobres-y-vulnerables-de-america-latina-y

León, T. S. (2020). *Impacto de la inflación de los alimentos en el bienestar de la población en situación de pobreza en México.* Tijuana. Recuperado el 11 de Noviembre de 2022, de https://www.colef.mx/posgrado/wp-content/uploads/2020/09/TESIS-Le%C3%B3n-Bon- Tiare-Stephanie-MEA.pdf

Mahua, P., & Pooja, S. (2019). *Inflation rate and Poverty: Does poor become poorer with inflation?*

SSRN. Recuperado el 15 de Noviembre de 2022, de https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3328539

Stezano, F. (2021). *Enfoques, definiciones y estimaciones de pobreza y desigualdad en América Latina y el Caribe. Un análisis crítico de la literatura.* Ciudad de México: Naciones Unidas.

Recuperado el 14 de Noviembre de 2022, de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46405/4/S2100026_es.pdf

WFP. (2021). *Análisis de la Seguridad Alimentaria.* Programa Mundial de Alimentos. Recuperado el 15 de Noviembre de 2022, de https://reliefweb.int/report/colombia/colombia-bolet-n-vam-1- octubre-2021

Zúñiga, J. E. (2021). *La pobreza y el crecimiento económico en el Ecuador.* Ambato. Recuperado el 11 de Noviembre de 2022, de https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/32946/1/T5025e.pdf

LA ESCUELA Y FAMILIA EN PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN DURANTE LA PANDEMIA POR COVID-19

Data de aceite: 02/05/2024

Miguel Erasmo Zaldívar Carrillo
Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya
https://orcid.org/0000-0001-7216-685X

RESUMEN: Este artículo aborda el problema educativo de las condiciones de distanciamiento obligado por la COVID-19. La pandemia llegó inesperadamente y ni la escuela ni la familia estaban preparadas para desafiar el proceso de escolarización, garantizando, como mínimo, criterios de ayuda eficaces que permitieran a los estudiantes avanzar y mejorar el proceso de aprendizaje. Considerando que lo que se conoce como proceso de enseñanza-aprendizaje dejó de serlo durante la educación a distancia. Debido a que la familia en un alto porcentaje que aceptó las tareas escolares no estaba capacitada para enseñar con criterios científicos pedagógicos. El trabajo aquí presentado explora algunos aspectos teóricos y algunas rutas que podrían ayudar a la familia y a los docentes a conducir un proceso educativo acorde a las condiciones sociales e históricas actuales.

PALABRAS CLAVE: educación; familia; educación a distancia

THE SCHOOL AND FAMILY IN SCHOOLING PROCESSES DURING THE COVID-19 PANDEMIC

ABSTRACT: This article addresses the educational problem of distancing conditions forced by COVID-19. The pandemic arrived unexpectedly, and neither the school nor the family was prepared to defy the schooling process, guaranteeing, at minimum, effective help criteria that would allow students to advance and improve the learning process. Considering that what is known as the teaching-learning process ceased to be during distance learning. Due to the fact that the family in high percentage that accepted the schoolwork was not qualified to teach with Scientific pedagogical criteria. The work presented here explores some theoretical aspects and some routes that could help the family and teachers to conduct an educational process according to current social and historical conditions.

KEYWORDS: education; family; distance learning

INTRODUCCIÓN

El desarrollo del neoliberalismo como ideología política y como cultura generalizada ha tenido un profundo impacto en los sistemas educativos del planeta en general y de México en particular y en medio de esta terrible situación apareció un virus devenido en pandemia que obligó a la población mundial a aislarse y cerrar los espacios públicos que resistían al neoliberalismo cultural en los que se gestaban procesos de formación consciente y ciudadana como las escuelas y los espacios artísticos y de debates. De golpe, los estudiantes de todo el planeta se vieron confinados al espacio familiar en el que se ejecutaban los procesos de escolarización de las más diversas formas según las posibilidades económicas de las familias.

En el caso de México, previo al inicio de la suspensión de clases presenciales, al iniciar el ciclo escolar 2019-2020, el Sistema Educativo Nacional (SEN) en la modalidad escolarizada estaba integrado por 36, 518, 712 alumnos, inscritos en todos los niveles educativos, de los cuales 25,253,306 se encontraban en algún nivel de la Educación Básica (EB), 5,144,673 en Educación Media Superior (EMS), 4,061,644 en Educación Superior (ES) y 2,059,089 en Capacitación para el trabajo (SEP, 2020). Sin embargo, en marzo de 2020 se suspendieron las clases presenciales en México, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje de más de 36 millones de estudiantes se trasladó a sus hogares. Muchos de ellos, especialmente de educación superior, se encontraban estudiando alejados de sus lugares de origen y tuvieron que volver. El hogar se transformó en centro de estudios, donde convivieron alumnos de diferentes niveles educativos en espacios inadecuados y limitados, a veces compartiendo dispositivos móviles para tomar clases en línea, para realizar sus actividades de aprendizaje y enviarlas.

Debido a las condiciones de desigualdad entre los hogares mexicanos, a un año de la suspensión de clases, la matrícula del SEN se vio afectada. Hay un registro de 35,588,589 alumnos inscritos, de los cuales 24,597,234 se encontraban en EB, 4,985,005 en EMS, 4,030,616 en ES y 1,975,734 en Capacitación para el trabajo (SEP, 2021). Aproximadamente un millón de jóvenes quedó fuera de las aulas en tan poco tiempo. No solo eso, sino que la proporción de estudiantes por tipo de sostenimiento también se modificó, pasando de un 85.5% (SEP, 2020) a un 87.2% (SEP, 2021) en el sector público en el lapso de un año. Estos datos hacen evidente la dificultad de las familias por mantener a sus hijos en las instituciones escolares, tanto por motivos académicos como económicos. De aquí la pregunta, ¿estaban las familias preparadas para el proceso de acompañamiento educativo?

Dentro de las políticas públicas de salud, las decisiones de distanciarse socialmente estuvieron sustentadas en la necesidad de detener los contagios y tuvo que tomarse apresuradamente sin que los sistemas educativos se prepararan para ello. Es por esto que las orientaciones para continuar las clases en las nuevas condiciones se retrasaron

respecto a la decisión de cerrar las escuelas. Los maestros comenzaron a desarrollar propuestas emanadas de las condiciones de cada localidad y de las posibilidades de los padres de familia. En definitiva, ocurrió que los padres se vieron, de repente, sobrecargados de actividades escolares y desarrollando acciones que, en condiciones normales, corresponderían a los propios educadores. Debe considerarse que la enorme mayoría de las familias no están preparadas para orientar a sus hijos en el contenido de la escuela y su acompañamiento se reduce a diversas formas de exigencias sin que se pueda asegurar que están garantizadas las ayudas dentro de la dialéctica entre las zona actual y potencial de desarrollo de los estudiantes. No solo los niños están confinados, también, lo está la escuela porque sus posibilidades reales de incidir en el aprendizaje, la educación y desarrollo de los estudiantes han mermado considerablemente.

La escuela se encuentra por primera vez ante una situación totalmente nueva para la que no tiene referentes teóricos que le permitan orientar su actuar. No se tiene desarrollado un paradigma educativo que funcione desde el distanciamiento. Tampoco, se cuenta con un sistema de métodos científicamente probados que permitan tener alguna confianza en los efectos instructivos, educativos y desarrolladores de las prácticas que estamos ejecutando. De ahí la importancia de apuntalar las concepciones teóricas que sostienen nuestra concepción del hombre y su humanidad para incorporarlas en el trabajo conjunto de escuela y familia.

El origen social de las funciones psicológicas superiores

Los investigadores rusos lograron identificar los mecanismos fisiológicos que sirven de "*tránsito*" en el paso del nivel fisiológico al nivel psicológico del funcionamiento humano, denominándolo "órgano *funcional*". El órgano funcional es una compleja configuración de funciones neurológicas que dinámicamente se activan y desactivan para producir la psiquis. Indistintamente, los órganos funcionales pueden estar asociados a diferentes funciones psíquicas. Su aparición no está ni genética ni orgánicamente condicionada, es un producto de la interacción del sujeto con el contexto cultural y humano (Vygotsky, 1995).

Una particularidad distintiva de las funciones psíquicas superiores es la **voluntariedad**. A diferencia de las inferiores, en este nivel el sujeto se puede plantear intencionalmente ejecutar estas funciones, marcando con ella una esencial diferencia con relación al mundo animal. Esta es una propiedad que debe ser especialmente atendida por los pedagogos. Entre otras razones porque en no pocas oportunidades las personas son inconscientes de sus procesos psicológicos (Vygotsky, 1978). Ello conlleva a que, al desconocer, por ejemplo, las características de su proceso del pensamiento no se propongan como objetivo ser fluido, flexible o profundo. El desarrollo de lo que se ha denominado meta cognición debe implicar no solo el entendimiento de su conocimiento y habilidades, sino también de la calidad de los procesos de manera que pueda jugar un papel activo en su auto desarrollo. Es sabido que el

objeto del conocimiento más difícil de dominar por el hombre somos nosotros mismos, lo que se debe a que no estamos habituados a auto observarnos. Una de las tareas que debería ocupar a la escuela es el desarrollo del autoconocimiento en los estudiantes.

En condiciones de aislamiento la familia debe entender que todo lo que se hace está participando del desarrollo de sus hijos y, por ende, debe pasar por un análisis pedagógico de sus efectos a mediano y largo plazo.

Las funciones psíquicas superiores son **autorreguladas**, esto significan que su activación no depende de la acción directa de agentes externos como en el caso del animal. De esta concepción emana la enorme importancia que estos autores dan, y que en este trabajo se confiere, a los procesos educativos en la estimulación y dirección del desarrollo de estas funciones psíquicas superiores.

A diferencia de las funciones inferiores, las superiores tienen un origen cultural. Al nacer, el ser humano potencialmente puede formar los órganos funcionales, está hominizado, es portador de las estructuras biológicas propias de su especie, pero no está humanizado, debe interactuar con el medio cultural, a través del otro para poder desarrollar las funciones psíquicas superiores (Vygotsky, 1978). El hombre, por tanto, no es un ser individual que se socializa sino todo lo contrario es un ser esencialmente social que se individualiza. Al llegar al mundo el cachorro humano entra en un ambiente cultural, donde las más disímiles creaciones humanas están concretadas en sistemas de signos que el deberá interiorizar y reconstruir durante su proceso de aprendizaje. En esta reconstrucción a nivel personal de los significados sociales las funciones psíquicas superiores encuentran el natural caldo de cultivo para su despliegue y desarrollo. De manera que sociológicamente hablando somos padres e hijos de la cultura. Esto nos conduce a pensar que en las condiciones de aislamiento se están generando condiciones sociales que impactan en la constitución individual del psiquismo de los niños y niñas. Un ejemplo sería, que controláramos el tiempo que los menores de la familia están dedicando al consumo de productos audiovisuales dado el efecto que esto tendría en su desarrollo posterior.

Las funciones psíquicas superiores son **conscientes**, el sujeto puede hacerlas objeto de su atención y reflexión y someterlas a control volitivo. Los animales mamíferos, al igual que el hombre poseen la propiedad psíquica de la atención, pero solo el hombre puede desarrollar la atención voluntaria, dirigida. Ahora bien, el desarrollo de la atención voluntaria debe entenderse como el resultado del proceso de culturalización del hombre. Los docentes y la familia deben tener claridad sobre este concepto para comprender en toda su complejidad y magnitud que los niños y niñas con los que trabajan son individuos en pleno proceso de desarrollo. Con ello se revitaliza a nivel individual el papel y el rol del diagnóstico pedagógico y con ello, la atención planificada y consciente a las diferencias individuales.

Otra de las categorías fundamentales del enfoque histórico cultural es la **ley genética fundamental** (Navarro, 1998; Vygotsky, 1995). La misma postula que lo psíquico no surge

como resultado de la acción directa de estímulos externos, sino que la misma tiene dos planos de existencia: como relación interpsíquica primero y como relación intrapsíquica después. Solo cuando determinado sonido articulado por el niño – por ejemplo-, adquieren un significado en su relación con el otro (plano interpsíquico), deviene en una palabra que le permite designar un objeto de la realidad (plano intrapsíquico). Ello no solo es el mecanismo esencial de la génesis del lenguaje, sino también de lo psíquico en general. Esta postura dirige la atención de los pedagogos hacia el diseño de ambientes y relaciones educativas que encarnen las cualidades que en ese momento están en proceso de desarrollo de manera que la educación se adelanta al desarrollo para encausarlo.

Las escuelas tienen, además, la importante función de orientar a la familia en el acompañamiento de los hijos durante el proceso de escolarización. Si se comprende que la dialéctica del desarrollo de las funciones psíquicas superiores va de lo interpsicológico a lo intrapsicológico se verá con claridad que todas las experiencias vividas de los niños y las niñas están participando ahora en el proceso de conformación de su personalidad, o sea, en los procesos de desarrollo. Esto cobra especial importancia en las condiciones de la sana distancia dado que la familia, que no se ha profesionalizado pedagógicamente, puede estar cometiendo fallas importantes en el proceso de modelar el desarrollo individual de sus hijos desde el sistema de relaciones familiares en el que viven.

Desde aquí todas las actividades y espacios pedagógicos cobran especial relieve y una doble dimensión diagnóstica y desarrolladora. Por ejemplo: la planificación del horario de recreo escolar y sus influencias desarrolladoras y diagnósticas no debe escapar a la atención de los pedagogos y pedagogas. Este no debe constituir un momento para que los educadores descansen y se relajen de sus responsabilidades, por el contrario, en este espacio se expresan muchas conductas que debemos atender de manera especial. Los educadores se ubicarán en lugares estratégicos de manera que se pueda realizar una observación sistemática de los comportamientos de los niños y las niñas. Los valores que estén encarnados en las relaciones pedagógicas (plano interpsicológico) están en pleno proceso de interiorización (plano intrapsicológico) y luego, existirá la posibilidad de que emerjan como cualidades de las personalidades de nuestros estudiantes. En el caso de las familias deberán considerar no solo los contenidos de aprendizajes que lleguen desde las orientaciones escolares sino el comportamiento de sus hijos en casa y en el cumplimiento, por ejemplo, de sus responsabilidades en el hogar (Navarro, 1998).

Si al tomar los alimentos los niños se empujan, se maltratan y se agraden de una u otra manera esto servirá como diagnóstico y, además, corregir estos comportamientos tendrá un efecto educativo. De manera que la única opción es prever: planificar, controlar y evaluar los efectos de nuestras actividades escolares. Es por esta razón que debe organizarse las actividades escolares y familiares de modo que se eviten al máximo actitudes agresivas, sexista y/o negativas en general. Si se deben tomar los alimentos en algún lugar en especial, se organizará la actividad para que primero pasen las niñas,

lo que expresa una manifestación de caballerosidad, se garantizarán sitios para que se sienten tranquilamente a alimentarse. Se velará porque todos los niños tengan las mismas posibilidades para evitar dentro de la institución educativa manifestaciones de diferencias que tan nocivas resultan al desarrollo de valores como la fraternidad y la solidaridad.

De la misma manera deben atenderse la realización de juegos, aún aquellos que puedan resultar "espontáneos". El juego de futbol, por ejemplo, no tiene que ser una actividad agresiva en la que todos traten de obtener por cualquier vía la victoria. A través de esta actividad los educadores pueden planificar actividades para el desarrollo de valores a través de las propias reglas que el docente y los alumnos asuman. O sea, las reglas de los juegos deben cumplir una función educativa para que el valor pase de lo interpsicológico, lo externo, lo social a lo intrapsicológico, lo interno, lo individual (Navarro, 1998).

La apropiación de la realidad y con ella el desarrollo psíquico siempre estará mediado por las relaciones entre los individuos, relaciones que serán intersubjetivas e intra-subjetivas. Cuando el niño actúa con sus compañeros de una manera u otra no está expresando tanto lo que ya es, sino lo que está en camino de ser, lo que evidencia que a través del proceso de socialización se produce la individualización. En estas edades es posible ver, expresado directamente en los comportamientos, la dialéctica del desarrollo de la psiquis y de la subjetividad humana. El niño es lo que será, que no es lo mismo que decir que será lo que es. Esta concepción del desarrollo resulta optimista y permite a las familias planear las acciones educativas considerando las conductas actuales de sus hijos. Al ver al niño como un ser en formación en el que los aspectos culturales externos resultan definitorios en el desarrollo de sus funciones psíquicas superiores le damos a la pedagogía el poderoso encargo de poder actuar y conducir los procesos de su desarrollo. Desde esta visión la acción de las maestras y maestros y padres de familia será siempre educativa y la mayor de las veces efectiva.

De este modo, el surgimiento y desarrollo del psiquismo específicamente humano, es esencialmente mediatizado. Este aspecto de lo psíquico es conocido en el enfoque histórico cultural como la teoría de **las mediaciones** (Rubinstein, 1963). Como la mediación es esencialmente cultural y la cultura tiene carácter histórico concreto debemos ver al individuo imbricado de modo inseparable a su cultura, a su momento histórico, a su familia y, por último, a su comunidad. En los espacios escolares existen diversos agentes mediadores culturales, sin duda el de mayor poder es el profesor (Gimeno, 2010), sin embargo, ¿quién desempeña ese papel en los hogares? y ¿cómo se hace? De ello emana la necesidad de que las escuelas planifiquen y ejecuten un sistemático proceso de culturalizar a las familias de los niños y las niñas.

La institución educativa debe ser un centró abierto en primer lugar, porque esta es la única manera de coordinar las acciones de los agentes socializadores que actúan sobre el proceso de culturalización de los niños y las niñas. Esta, además, es también una vía para que la educación sea expresión de las particularidades de las comunidades en las que está

enclavada la institución. Contextualizar la educación significa consolidar en sus procesos educativos el desarrollo y la defensa de las identidades. La única manera que tenemos de responder al poderoso proceso de desculturalización homogenizante al que nos somete la maquinaria capitalista en sana distancia es salir en busca de una educación más auténtica en el sentido de que ella sea expresión de los procesos culturalizadores propios.

En calidad de mediadores del desarrollo de la individualidad humana no solo tenemos al otro, sino también los instrumentos y herramientas de trabajo creados por el hombre en su desarrollo filogenético y un nuevo tipo de herramienta, específicamente humana: ***los signos***. Los instrumentos y herramientas de trabajo encarnan en sí mismos todo el acervo cultural de la humanidad precedente el sujeto. Cuando éste se apropia de ellos y logra utilizarlos, ellos actúan como mediadores de la cultura. Aprendiendo a dominarlos el hombre, amplia sus posibilidades, las conoce, las pone a su servicio y, con ello, se domina a sí mismo (Vygotsky, 1995).

En las primeras edades del hombre es importante comprender que los juegos y los juguetes resultan importantísimos mediadores del desarrollo y, especialmente, del propio proceso de formación de valores. Todos comprenderemos que no se dirigen los mismos procesos de desarrollo a los cuatro o cinco años de edad cuando se le enseña a jugar ajedrez que cuando se pasa sentado dos horas diarias frente a los videos juegos o a la televisión. Este es un aspecto fundamental que no debe pasarse por alto en condiciones de sana distancia porque el encierro en casa puede ser la condición que propicie un aumento del consumo de productos audiovisuales no idóneos para el desarrollo de las nuevas generaciones.

Lo que para el adulto son los instrumentos de trabajo para los preescolares son los juguetes que modelan esas herramientas. Lo que para el adulto es la actividad productiva para el preescolar y los escolares se constituyen como los juegos de roles. Con estos juegos los niños y jóvenes no solo aprenden a utilizar determinadas herramientas, sino que aprenden modos de actuación, maneras de relacionarse, forman valores. Un video juego en el que el muchacho se entretiene matando personas no es precisamente una actividad, pedagógicamente hablando, recomendable ni para estas ni para ninguna edad pues lo que se logra con ello es normalizar la violencia como algo aceptable. Esas actividades en nada educativas magnifican el ocio, la superficialidad, la tontería y, no pocas veces, la agresividad.

Por su parte los signos actúan como herramientas en la aprehensión de la realidad. Gracias a los signos, el ser humano puede operar intelectualmente con la realidad, anticiparla, transformarla en el plano ideal primero y de modo real después. Dentro de estos signos un lugar importante lo ocupa el lenguaje. Es el más poderosos sistema de signos creado por el hombre. El lenguaje, que casi siempre lo identificamos con su función comunicativa cumple otras importantes funciones según esta teoría. Tiene en primer lugar una función reguladora. A través de él regulamos la actuación de los niños y las niñas y en

el proceso de su aprehensión estos aprenden a regular su propia conducta. Tiene la función comunicativa que todos conocemos y cumple una función racional (León y Carrillo, 2020).

En este apartado queremos llamar la atención sobre la importancia de desarrollar en los niños desde las edades más tempranas un lenguaje amplio que les permita no solo expresarse con soltura y fluidez sino también comprender los matices de la vida. El niño no tiene por qué sentir y expresar que tiene hambre del mismo modo. En el desarrollo de su expresión puede comprender que en algunos momentos siente apetito, en otros, hambre y en otros, se encuentra famélico. Aunque el diccionario asume a estas palabras como sinónimos en la vida real los estados a que se refieren no constituyen precisamente estados similares. La riqueza y amplitud del lenguaje implica riqueza de sentimientos, de percepción de matices, variedad de sentimientos, etcétera. El lenguaje es el hijo primogénito y amantísimo de la cultura. El primer logro de la cultura que hay que defender para proteger la identidad es la lengua. Aprender a hablar es condición y resultado de aprender a pensar. Se ha dicho que el lenguaje constituye la envoltura material del pensamiento. Hablamos como pensamos y pensamos según hablamos.

A todo lo anterior se debe agregar que el aprendizaje de la lengua oral implica un especial nivel de desarrollo de la psiquis, pero el aprendizaje de la lengua escrita implica un desarrollo superior mucho más poderoso.

La teoría de la actividad, la periodización del desarrollo psíquico

Un referente esencial del enfoque histórico cultural es el contexto. El ser humano es humano en tanto está insertado en el contexto. Las interacciones son algo más profundo que relaciones materiales. Las mismas tienen carácter subjetivo, simbólico, constituyéndose en un modo de existencia del sujeto, la existencia cultural.

Para el enfoque histórico cultural de la psicología, la actividad es un principio metodológico esencial que vincula al individuo con el contexto. A diferencia de la categoría conducta desarrollada por el conductismo, con la actividad se enfatiza en la naturaleza histórico cultural de las interacciones del sujeto con el medio (Marx, s/f). Hablamos de actividad allí donde el sujeto debe solucionar un problema, el rasgo distintivo de la actividad es su carácter intencional y propositivo. Como se comprenderá con ello queda superada la interpretación reactiva de la conducta.

Esta categoría intenta solucionar la dicotomía existente en la psicología entre lo interno y lo externo y lo natural y lo cultural. La actividad es un medio del desarrollo psíquico a la vez que es un producto de su desarrollo. Lo psíquico se forma, se manifiesta y se desarrolla en la actividad. La estructura de la actividad implica no solo componentes externos (acciones y movimientos de los órganos), sino también acciones subjetivas intelectuales, volitivas. Las capacidades intelectuales surgen para aquellos tipos de actividad para los cuales son necesarias (Vygostky, 1978).

El desarrollo de las capacidades intelectuales no es solo resultado de un proceso de maduración interna sino de la combinación entre este y del propio proceso de culturalización del niño (Vygostky, 1978). Es por ello que es responsabilidad de los pedagogos y pedagogas y de las familias planificar las actividades de aprendizaje y desarrollo que se ejecutan en las instituciones escolares. No planificar es trabajar a ciegas, no contemplar responsablemente los resultados inmediatos y mediatos de nuestra actividad educativa. De manera que planificar significa, en primerísimo lugar, establecer los objetivos a corto, mediano y largo plazo. El objetivo a corto plazo de una actividad de juego pudiera ser mejorar las relaciones entre los niños de un grupo, esta misma actividad a mediano plazo pudiera pretender desarrollar la formación de normas de convivencia modeladas a través de las leyes asumidas para el juego y a largo plazo, puede estar enfocada al desarrollo de la autorregulación. Como se aprecia en el ejemplo, el educador debe proyectar su labor educativa pensando y planeando estratégicamente porque le educación es primero que todo estrategia.

Dentro de estos objetivos a corto, mediano y largo plazo los docentes y las familias deben incluir la instrucción y la educación. Ambos aspectos, en la actualidad, están siendo incluidos en el concepto de competencia, con la limitación que emana de la poca orientación pedagógica junto al desconocimiento del sentido y los significados que se derivan del propio término. En lo particular consideramos que más que la propia denominación del término lo que debe interesar a los educadores es el contenido incluido en las definiciones del concepto que dirigen la labor de los educadores. Si lo que se quiere es individuos competentes según las normas del mercado o criterios de eficiencia y calidad entonces estamos en contra de utilizarlo, con especial énfasis en estas edades. No creemos que el hombre deba ser medio para algo, aun cuando los fines puedan parecer útiles o nobles. El ser humano es un fin en sí mismo y el objetivo primero y último de la educación no debe ser hacerlo útil sino hacerlo feliz, justo, pleno, digno y libre. Asumiendo a la libertad como el natural resultado de su condición de digno, justo, pleno y feliz. No debemos olvidar que cuando la libertad esta de manera independiente, puede volverse arrogante y dar lugar a injusticias y desigualdades. Sin embargo, cuando se encuentra guiada y controlada por los valores de la dignidad, la justicia, la plenitud y la felicidad, se convierte en una fuerza impulsora del compromiso colectivo y la creatividad, que representan las más altas expresiones de lo humano.

Una de las utilizaciones pedagógicas de esta categoría está en modelar, en el plano externo observable, los aspectos que deberán ser internalizado por el niño. En primer lugar, los aspectos educativos y en segundo lugar y no menos importantes los cognitivos. La pedagogía ha hecho más énfasis en la modelación de los aspectos cognitivos a través del estudio de las estructuras de las habilidades. Esto, aunque muy importante, ha sido obviado muy a menudo por lo docentes. La violación del principio de la actividad y su repercusión en la formación del sujeto impacta en el pobre desarrollo de su pensamiento

lógico. Si los docentes no consideran que deben coordinar las acciones para que la formación de la habilidad de definir se dirija en todas las materias siguiendo los mismos criterios lógicos el resultado será un niño que no puede organizar su actividad pensante de manera lógica y consciente. Si cada quien trabaja como quiere sin establecer coherencia en la estructura de la habilidad que es en definitiva un proceso de disciplinar la mente lo más común es que al final no sepan definir y tampoco tengan consciencia de lo que sabe y lo que no. De tal manera que el desarrollo psíquico dando seguimiento al paso de lo externo a lo interno implica, necesariamente, unidad de acción pedagógica, planeación en equipo, establecimiento de objetivos comunes y control uniforme del desarrollo.

Resultó muy productivo para la psicología evolutiva, de las edades y la periodización del desarrollo psíquico tomando como base los tipos de actividad predominantes en cada etapa de la ontogénesis. Ello permitió distinguir en cada etapa del desarrollo psíquico una actividad rectora. Entendiendo por tal a aquella actividad en los marcos de la cual se producen los logros fundamentales del desarrollo. Como es conocido en el preescolar la actividad rectora es el juego.

Es por ello que la actividad lúdica debe ser el pretexto para dar seguimiento y estimular los desarrollos esperables. La naturaleza de estas actividades y su congruencia con las características de la edad garantizan que el niño aprenda disfrutando y disfrute aprendiendo a través del juego. La expresión de desagrado de un niño al llegar a su jardín pudiera ser un indicador de la falta de calidad de la propuesta pedagógica de esa institución. Los centros educativos, especialmente en estas edades, debe ser especialmente sabrosos. Con ello significamos que el niño debe sentir gusto, alegría y añoranza por las actividades que en su jardín se desarrollan. El fin de estas deben ser los procesos en desarrollo, el medio, la alegría a través del juego compartido. El juego compartido es el camino social para la formación de la individualidad. Atendiendo las características pedagógicas de los juegos que proponemos y desarrollamos no hacemos otra cosa que proveer las cualidades que estamos formando en los niños.

En la propuesta histórico cultural la actividad cumple la doble función de diagnóstico y conducción de los procesos de desarrollo. De modo que el conocimiento de lo que está ocurriendo no solo informa sobre el estado actual, sino que me catapulta hacia el futuro para entender qué pasará más tarde, o sea, me permite entender lo potencial.

La relación familia escuela

El desarrollo del ser humano no debe ser visto como el resultado de procesos de aprendizaje escolarizados únicamente. Sería un error creer que las personas son producto de la escuela y dejar fuera de la fórmula variables tan importantes como la comunidad, la cultura en general y la familia.

La familia es el primer espacio de socialización a la que llega el ser humano y eso resulta fundamental porque el conectoma, según ya se sabe, forma sus estructuras fundamentales antes de los seis años de edad. La escuela será entonces la encargada de dar consecución y profundizar la educación con la introducción de procesos instructivos organizados, planificados, dirigidos y evaluados.

Si los procesos de escolarización se despliegan al margen de la relación con la familia o sin considerarla suficientemente entonces tendremos un proceso conflictivo que, probablemente, atente contra el desarrollo de los procesos de motivación e identitarios de los estudiantes. Trabajar a espaldas de la familia es obviar la cultura de partida de los alumnos como referente fundamental y primero del proceso de escolarización. Muchos autores han remarcado la enorme importancia de la participación familiar para poder lograr los objetivos de la escuela (Jiménez, 2016), por ejemplo, Muñoz (2009) plantea:

Para llevar a cabo una educación integral del alumnado se necesita que existan canales de comunicación y la acción conjunta y coordinada de la familia y la escuela, sólo así se producirá el desarrollo intelectual, emocional y social del niño y la niña en las mejores condiciones. (p. 2)

Es claro que escuela y familia debe complementarse y apoyarse mutuamente. No debe asumirse esta relación como algo simple o formal porque por la simplificación se cometen errores irreparables. ***Muchas son las aristas en las que la escuela debe buscar complementaciones con la familia***: "(…) la socialización familiar fija una serie de conductas de entrada de los niños y niñas a la escuela y que las expectativas familiares condicionan muchas de las conductas de los y las alumnas (…)" (Sánchez, 2002, p. 124). Este es uno de los argumentos más fuertes a favor de la estrecha relación escuela familia, ya que solo conociendo a la familia se podrán comprender las manifestaciones conductuales y éticas de los estudiantes.

Una de estas aristas se concreta en el ***diagnóstico escolar***:

La primera función del diagnóstico es establecer claridades sobre la ruta histórica de desarrollo de los alumnos para poder entender su estado actual y potencial de desarrollo. El diagnóstico debe además definir lo que el alumno puede hacer solo y sin ayuda, solo y con ayuda y aquello que ni con ayuda es capaz de hacer para arrojar luces sobres las zonas actual y potencial de desarrollo. A ello súmesele que el desempeño en la zona es multi dependiente y multi dimensional, siendo el ambiente familiar una variable determinante. Un joven que manifiesta dificultades en el cumplimiento de las actividades escolares y consecuentemente en el aprendizaje no podrá asumirse como irresponsable o desmotivado o desatento sin primero atender lo que la familia tiene que aportarnos. Cualquier diagnóstico que la escuela haga será incompleto si no se considera toda la información proveniente de la familia.

El diagnóstico pedagógico debe indagar en los espacios de socialización fundamentales en los que crecen los estudiantes, a saber: familia y comunidad. Todo

ello para poder, en primer lugar, comprender las conductas y niveles de desarrollo de los estudiantes y en segundo lugar establecer las estrategias pedagógicas adecuadas. Suele ocurrir con alguna frecuencia que el diagnóstico escolar se limita a las respuestas de los alumnos a ciertos instrumentos pedagógicos.

Otra de las aristas se da en la ***formación de hábitos***:

Un joven que no estudia está manifestando, entre otros aspectos posibles, falta de hábito. El hábito por la lectura en particular y por el estudio en general no se forman al margen de las influencias familiares sobre nuestros estudiantes. Inmediatamente que el niño se incorpora a los procesos de escolarización la familia debe establecer un espacio en la casa para acomodar los útiles escolares y para la realización de las tareas. Ello acompañado de un horario de vida en el hogar que debe incluir el tiempo de realizar las actividades orientadas por los maestros y el tiempo de lectura.

La lectura se promueve a través de una relación especial entre la escuela y la familia. Es importante que el estudiante dedique tiempo en casa para participar en estas actividades, disfrutando de una forma única de compartir con la familia. Si los padres establecen desde temprana edad momentos y espacios para disfrutar de cuentos e historias con sus hijos, se irá cultivando gradualmente el hábito de estudio, la lectura y la habilidad para producir textos. Si no se fomenta desde temprana edad como un estilo de convivencia familiar, nos encontraremos en la situación de tener que perseguir constantemente al joven para que cumpla con sus responsabilidades, y cuando finalmente lo hace, lo hace con poco entusiasmo. La desatención de estos pequeños aspectos en la casa tiene grandes efectos más adelante.

Como hemos dicho la lectura debería comenzar en la primera infancia cuando los padres leen historias a los hijos y luego las comentan para encaminar la formación de criterios y valores. El gusto por la lectura entra por el placer de compartirla en casa con las personas que amas. Cada noche y cada que exista el tiempo debemos utilizar el libro como un fenomenal aliado para estimular el desarrollo de la imaginación, la inteligencia y el carácter inquisitivo de los niños y de los jóvenes.

Otra de las aristas es, además, la ***formación de valores***.

Los valores se forman en el ejemplo de los adultos que forman, en primer lugar, la familia, y de los que componen a los grupos cercanos al niño y de la sociedad. No en balde el método pedagógico por excelencia es la ejemplaridad ya que con él no solo se demuestra, sino que se invita, se argumenta y se convence. Una familia en la que los adultos no sean ejemplo educará a los hijos en la irresponsabilidad y el desorden.

La escuela debe conocer el ambiente que rodea al niño para poder establecer los retos y las acciones que han de ejecutarse para el logro de los objetivos, de lo contrario se puede estar arando en el mar. El educador o el maestro deben partir de asumir que su labor no quedará, bajo ningún concepto, reducida a los espacios físicos de la institución escolar, sino que tienen que proyectarse hacia la comunidad y la familia.

Suele ocurrir con alguna frecuencia que la familia se habitúa a utilizar el tiempo libre para entretenerse con los productos culturales chatarras que ofrece la televisión capitalista al servicio del consumismo. Ello tiene, entre otros efectos negativos, que forma el hábito de la banalidad y el consumismo y que, además, la cultura como forma de crecimiento personal queda relegada. Todo ello influye en la educación de los niños y jóvenes que llegan a las escuelas y dificulta en sumo grado el trabajo de los educadores.

Podríamos cuestionarnos si acaso los padres de familia dominan el efecto negativo que el consumo de la televisión tiene en sus hijos. Es muy probable que no lo conozcan y que lo consuman porque crecieron en la cultura de la enajenación televisiva como única forma de ocupar el tiempo libre. Cansados como llegan de sus largas jornadas laborales no sería la lectura el entretenimiento preferido de la familia trabajadora o de aquellos millones que ni siquiera tienen un trabajo permanente. En estas condiciones la institución educativa deberá convertirse en faro que alumbre las consciencias enajenadas de los padres para poder ayudar, coordinadamente a sus hijos en el proceso de culturalización escolarizada.

Los efectos negativos de la televisión deben estar entre aquellos contenidos que la escuela deberá debatir sistemáticamente con los tutores o padres de familia. La televisión en sí misma no se impone como criterio para llenar el tiempo libre, sino que llega a los niños y jóvenes de la mano de los hábitos de los adultos. Y es que, además, la televisión se consume por jóvenes y adolescentes en dependencia de la relación educativa que estos establecen con sus padres.

Es por ello que una de las dimensiones del trabajo escolar que no deben dejarse de la mano sería la creación de espacios de análisis y discusión con las familias de los estudiantes. En estos espacios se han de crear las condiciones necesarias para ir dando información y creando consciencia de cómo es que la familia debe organizarse para ayudar a los hijos en el proceso de escolarización.

Relación familia escuela en sana distancia

La relación escuela familia cobra especial importancia en los tiempos actuales porque la escuela y la familia se han distanciado al igual que las personas para evitar el contagio. Este distanciamiento implicó anulación de los contactos cara cara; disminución de los encuentros culturalizadores en ambas direcciones y mayor disponibilidad de tiempo para los hijos de dedicarse a consumir contenido televisivo de baja calidad. Con el establecimiento de la sana distancia y el cierre de las escuelas la relación familia - escuela cambió drásticamente su cotidianidad y las actividades a priorizar. El control directo del estudio de los hijos que antes estaba en manos de la escuela pasó a manos de la familia en tanto la escuela cambió el orden de sus funciones institucionales.

De manera que la escuela no puede, por más que lo desee, abstraerse de la sociedad y el mundo en el que está insertada. Los valores de la sociedad penetran al interior de la

institución educativa a través del currículo de los hábitus heredados de los educadores, de las relaciones de la escuela con la familia, etcétera. En este trabajo deseamos acercarnos a las funciones pedagógicas de la escuela desde la pedagogía, las que entre otras se resumen en: ***función instructiva*** porque se aplica a la planeación y organización de la internalización de saberes socialmente construidos; ***función educativa*** porque se embarca en valores que son asumidos y compartidos por todas las personas los que a ella asiste; ***función desarrolladora*** porque en ella se deben potenciar al máximo las facultades humanas y, por último, la ***función orientadora*** porque ejerce la función de preparar a los jóvenes para la vida y a la familia para la educación de los hijos. Las funciones se organizan en este mismo orden dado que, según como se enumeraron, prevalecen en la institución educativa, aunque la dialéctica de la realidad puede hacer que varíen en sus relaciones.

Estas funciones se fueron consolidando en el propio desarrollo de la escuela como institución social y se ordenaban según el modelo de escuela que se asumiera en cada región o país. La escuela moderna capitalista, digamos neoliberal, por ejemplo, prioriza la función instructiva en tanto es el aprendizaje su objetivo final y por qué en torno de él se organizan todas las acciones. Este aprendizaje lejos de lo que podría suponerse se aleja cada vez más de la cultura y se limita a la adquisición de ciertos saberes deseables y algunas habilidades. El modelo educativo mexicano 2018-2019 puede ser un excelente ejemplo de ello; si se busca, por solo enumerar un aspecto, los principios pedagógicos en torno a los cuales se organiza el trabajo de la escuela se observarán que de los 14 que se exponen 11 están redactados en torno al concepto de aprendizaje. Un aprendizaje que no se define en el modelo y que queda, como concepto, en el espacio del sentido común. Para los padres de familia que se aproximan a este modelo no queda claro qué es aprender y cómo se facilita. Es entonces que la familia actúa según aprendió en la escuela y con ello tenemos un retroceso en los métodos que afectará, inevitablemente, a toda la familia.

Por otro lado, una escuela religiosa pondrá poner el énfasis en la educación de valores religiosos sobre los que se instalarán los aprendizajes y menos en los aprendizajes en sí mismos. En cualquier caso, las funciones se encontraban, antes de la pandemia, consideradas como parte natural del trabajo de los educadores y personal de apoyo los que dedicaban todo el tiempo de trabajo de la escuela a conseguir su cumplimiento.

Sin embargo, con la llegada del COVID-19 el orden de estas funciones y su importancia ha cambiado ostensiblemente para generar un proceso pedagógico, que podríamos asumir como despedagogizado respecto a la etapa anterior a la pandemia. Todo ello porque el contacto humano regulado por el accionar educativo escolar ha desaparecido y con ello la función que ha pasado a primer orden es la orientadora dado que la escuela envía o indica qué hacer y la familia ejecuta. En no pocos casos las reuniones de padres a través de las diversas plataformas se convierten en sesiones de orientación de actividades y establecimiento de la forma de trabajo para garantizar que se desarrollen y entreguen a tiempo, todo ello, porque se deben entregar evaluaciones sistemáticamente al sistema

nacional. De modo que lo que teníamos de pedagogía en las escuelas ha desaparecido para transformase en un sistema en el que los maestros se ven descargados de responsabilidades en cuanto a las funciones de la escuela y los padres asumen funciones para las que no están totalmente preparados.

CONCLUSIÓN

La pandemia por COVID-19 y la consecuente suspensión de actividades presenciales consideradas como "no esenciales", dentro de ellas las educativas, vino a visibilizar con mayor fuerza las brechas de desigualdad existentes en países como México. Estas desigualdades se manifestaron, en primer lugar, en el acceso a los servicios de salud, tanto en el sector público como en el privado, así como en el ámbito laboral, entre quienes tuvieron a su alcance alternativas para el ejercicio de su profesión u oficio de manera no presencial, y continuar percibiendo ingresos, y aquellos que estuvieron en la disyuntiva de arriesgar su propia seguridad o engrosar las filas del desempleo. Aunado a estas dificultades por las que atravesaron las familias, se sumó el traslado del proceso educativo al hogar.

Más de 35 millones de niños, niñas y jóvenes permanecieron en sus hogares prácticamente todo el día, recibiendo clases o realizando sus actividades escolares. Esta situación sin precedentes tuvo, sin duda, un fuerte impacto en las relaciones y la dinámica familiar, así como en el aprendizaje de los estudiantes ante la falta de experiencia y conocimiento de los integrantes de cada familia para proporcionar un adecuado acompañamiento educativo.

A partir de la revisión de la literatura y del análisis realizado, se entiende que las funciones psicológicas superiores son producto de la socialización y la interacción humana en su contexto cultural. Estas funciones pueden activarse de manera voluntaria, autorregulada y consciente, por lo que es posible desarrollarlas intencionalmente, ya sea de manera autónoma o mediante el acompañamiento familiar y/o docente. Este proceso requiere de la autoobservación y el autoconocimiento, tarea pendiente de la escuela y la familia. Las funciones superiores no se desarrollan solo a partir de estímulos externos, sino que se sigue una ruta que va de lo intrapsíquico a lo intrapsíquico, por lo que la socialización juega un papel preponderante para su adecuada configuración. Se espera que todos estos procesos tengan lugar, en mayor o menor medida, en las escuelas, a veces de manera espontánea y natural, a veces de manera intencionada, planificada y dirigida. Pero con la pandemia toda esta responsabilidad se trasladó al contexto familiar, espacio en el que se carece de conocimientos y habilidades mínimas para acompañar a niños y jóvenes. Entonces, es fundamental cuestionarse ¿cómo pueden las familias contribuir al desarrollo de las funciones psicológicas superiores de sus integrantes?

En primer lugar, es indispensable comprender que lo educativo va más allá de lo escolar, lo pedagógico trasciende al aula, al espacio escolar y al docente. Está claro que el desarrollo de comportamientos y hábitos, dentro del contexto familiar, tendrá un impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. Por ello, las familias deben asumir también un papel pedagógico, mediante la observación y corrección de comportamientos, planificación de horarios, asignando responsabilidades, generando y organizando actividades familiares con un efecto educativo, como el seguimiento de normas, incluso como parte de los mismos juegos.

En segundo lugar, es importante considerar que en la socialización está la configuración del individuo, que para el desarrollo de la psique humana se requiere mediación, la cual queda enmarcada en el contexto cultural, de la escuela y de la familia. Por lo que, escuela y familia deben contribuir de manera coordinada al desarrollo de las potencialidades de los individuos, para ello, la escuela, como instancia especializada, debe salir de sus muros, iniciar un proceso de culturalización de las familias y coordinar las acciones de los agentes socializadores. Los conceptos de zonas de desarrollo actual y potencial pueden llegar a ser herramientas didácticas utilizadas por la familia siempre que la escuela posibilite los procesos de educación familiar. Las funciones escolares deben ser asumidas como compromisos de la familia para generar procesos de educación en congruencia de manera que no se den conflictos entre los que la escuela solicita y exigen y lo que la familia quiere para sus hijos.

REFERENCIAS

Gimeno Sacristán, J. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Morata.

Jiménez, M. M. (2016). Vinculación familia-escuela en la formación de valores en la venezuela de hoy.

Revista ciencias de la educación, 27(47), 368-382. http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/47/art23.pdf

León, E. N., y Carrillo, M.E. (2020). *La comunicación como herrameinta de poder.* Oaxaca: carteles editores-proveedora gráfica de oaxaca, s.a. de c.v.

Marx, C. (s/f). *Tesis sobre feuerbach (1845, bruselas).* Luarna ediciones.

Muñoz, M. C. (2009). La importancia de la colaboración familiaescuela en la educación. *Inovación y experiencias educativas*(45), 10p. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/MARIA_CABRERA_1.pdf

Navarro, F. R. (1998). Las familias monoparentales. Nuevos interrogantes para la educación familiar. *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, 169-182. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/3468/1/0237190_00000_0011.pdf

Rubinstein, S. L. (1963). *El ser y la conciencia y el pensameinto y los caminos de su investigación.* (a. V. Roget, trad.) México, D. F. Grijalbo.

Sánchez, G. V. (2002). Relacion familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios pedagógicos*(28), 123-141. http://revistas.uach.cl/pdf/estped/n28/art07_.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2020). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020.

Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2021). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021. *Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa*. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2020_2021_bolsillo.pdf

Vygotsky, l. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos cuperiores.* Barcelona: editorial crítica. http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/ta_vygotzky_unidad_1.pdf

Vygotsky, l. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas.* Buenos aires: ediciones fausto. https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/pensamiento-y-lenguaje-vigotsky-lev.pdf

CAPÍTULO 3

RESISTENCIA DEL VIH-1 A FÁRMACOS ANTIRRETROVIRALES EN PACIENTES ADULTOS CON FALLO VIROLÓGICO. HOSPITAL ROOSEVELT, GUATEMALA

Data de aceite: 02/05/2024

Jessenia Sabrina Navas Castillo
Unidad de Atención Integral del VIH e Infecciones Crónicas "Dr. Carlos Rodolfo Mejía Villatoro" del Hospital Roosevelt, Guatemala
https://orcid.org/0000-0003-3728-2702

Maria Cristina Quintana Galindo
Unidad de Atención Integral del VIH e Infecciones Crónicas "Dr. Carlos Rodolfo Mejía Villatoro" del Hospital Roosevelt, Guatemala
https://orcid.org/0009-0001-3955-0144

Nydia Anaidé Orózco Morán
Unidad de Atención Integral del VIH e Infecciones Crónicas "Dr. Carlos Rodolfo Mejía Villatoro" del Hospital Roosevelt, Guatemala
https://orcid.org/0009-0004-2684-0304

Mircea Lisbeth Romero Trujillo
Unidad de Atención Integral del VIH e Infecciones Crónicas "Dr. Carlos Rodolfo Mejía Villatoro" del Hospital Roosevelt, Guatemala
https://orcid.org/0009-0009-3217-9803

Corilia Sucely García Porres
Unidad de Atención Integral del VIH e Infecciones Crónicas "Dr. Carlos Rodolfo Mejía Villatoro" del Hospital Roosevelt, Guatemala
https://orcid.org/0009-0006-7890-2559

Julio Alberto Paxtor Caté
Unidad de Atención Integral del VIH e Infecciones Crónicas "Dr. Carlos Rodolfo Mejía Villatoro" del Hospital Roosevelt, Guatemala
https://orcid.org/0009-0004-6221-8117

Carmen Sofia Alvarado León
Unidad de Atención Integral del VIH e Infecciones Crónicas "Dr. Carlos Rodolfo Mejía Villatoro" del Hospital Roosevelt, Guatemala
https://orcid.org/0009-0002-7091-8696

Verónica Lucía Patzán Guamuch
Unidad de Atención Integral del VIH e Infecciones Crónicas "Dr. Carlos Rodolfo Mejía Villatoro" del Hospital Roosevelt, Guatemal
https://orcid.org/0009-0007-6394-3590

Rodolfo Pinzón Meza
Unidad de Atención Integral del VIH e Infecciones Crónicas "Dr. Carlos Rodolfo Mejía Villatoro" del Hospital Roosevelt, Guatemala.
https://orcid.org/0009-0003-4785-2622

Ana Johanna Samayoa Bran
Unidad de Atención Integral del VIH e Infecciones Crónicas "Dr. Carlos Rodolfo Mejía Villatoro" del Hospital Roosevelt, Guatemala.
https://orcid.org/0000-0003-4405-0045

RESUMEN: Objetivo. Describir los niveles de resistencia del VIH-1 en pacientes adultos con fallo virológico. **Metodología**. Se analizó 276 registros de pacientes adultos VIH positivo, 160 se encontraban en primer fallo y 116 en fallo múltiple, a quienes se solicitó la prueba de genotipo durante los años 2018 y 2020. El análisis se realizó en el software DeepChek® v2.0, para la clasificación de la resistencia se siguió el algoritmo de Stanford HIVdb (v9.4 - 17/12/2022). **Resultados**. La resistencia general a alguna familia de ARVs fue de 78.3% (IC95% 72.9 - 83.0%). Se observó mayor resistencia a la familia de INNTR, principalmente NVP (90.5%, 73.4%) y EFV (89.8%, 67.1%) en pacientes de primer fallo y fallo múltiple, respectivamente. Para INTR hubo resistencia a FTC/3TC de 77.4% y 57.0%, en cada grupo de fallo. La resistencia a los IP fue menor de 2.0% en pacientes en primer fallo y a 3.0% en pacientes con fallo múltiple. Las mutaciones encontradas con mayor frecuencia fueron M184V/I (49.1%, 16.3%), K103N/R (43.1%, 15.2%) y V82A (1.4%, 1.9%) en fallo a primer esquema ARV y fallo múltiple, respectivamente. Adicionalmente, se encontró 29.0% (9/31) de resistencia a INSTI en pacientes con fallo múltiple y se identificó a los tropismos CXCR4 y Dual/Mixto en 47.6% (10/21). **Conclusión.** La elevada resistencia a los ARVs en pacientes con fallo virológico muestra la necesidad de implementar/intensificar y monitorear acciones para identificar prontamente el fallo de manera que oriente intervenciones farmacológicas oportunas y costo-efectivas.
PALABRAS CLAVE: VIH-1, fallo virológico, antirretrovirales, farmacorresistencia.

ANTIRETROVIRAL DRUG RESISTANCE AMONG ADULT HIV-1 PATIENTS WITH VIROLOGICAL FAILURE. ROOSEVELT HOSPITAL, GUATEMALA

ABSTRACT: Objective. Describe the levels of drug resistance among adult HIV-1 patients with virological failure. **Methodology**. A total of 276 records of HIV-positive adult patients were analyzed, 160 were in first virological failure and 116 were in multiple failure. All of them underwent genotype testing during 2018 and 2020. The analysis was performed in DeepChek® v2.0.x software, and the Stanford HIVdb algorithm (v9.4 - 12/17/2022) was used to classify the resistance. **Results**. Overall resistance to any antiretroviral treatment (ART) family was 78.3% (95%CI 72.9 - 83.0%). Higher resistance to the NNRTI family was observed, mainly NVP (90.5%, 73.4%) and EFV (89.8%, 67.1%) in first failure and multiple failure patients, respectively. For NRTI there was resistance to FTC/3TC of 77.4%, and 57.0%, in each failure group. Resistance to PI was less than 2.0% in first failure patients and to 3.0% in multiple failure patients. The most frequently found mutations were M184V/I (49.1%, 16.3%), K103N/R (43.1%, 15.2%) and V82A (1.4%, 1.9%) in first ART failure and multiple failure, respectively. Additionally, 29.0% (9/31) of INSTI resistance was found in patients with multiple failure and CXCR4 and Dual/Mixed tropisms were identified in 47.6% (10/21). **Conclusion**. The high resistance to ART in patients with virologic failure demonstrates the necessity to implement/intensify and monitor actions to promptly identify failure in order to guide timely and cost-effective pharmacological interventions.
KEYWORDS: HIV-1, virological failure, antiretrovirals, drug resistance.

INTRODUCCIÓN

Se define como resistencia adquirida a aquella en la surge una cepa resistente a los medicamentos (farmacorresistencia), mientras el paciente está recibiendo terapia antirretroviral (TAR) para la infección por el VIH-1. La Organización Mundial de la Salud (OMS) en el 2021, señaló que se espera que surja un grado de resistencia adquirida a los fármacos aun cuando el tratamiento con los medicamentos sea eficaz y se tenga un monitoreo adecuado.[1] La farmacorresistencia del VIH-1 pone en peligro la eficacia de los fármacos antirretrovirales (ARVs) que tienen como fin reducir la incidencia de virus y la morbimortalidad que se relacionan al VIH-1.

La OMS indicó que para el año 2020, 27.5 millones de personas recibían TAR alrededor del mundo. Además, ha afirmado que en poblaciones que han fracasado a terapias basadas en inhibidores no nucleósidos de la transcriptasa reversa (INNTR), los niveles de resistencia a esta familia de antirretrovirales (ARVs) utilizados habitualmente, oscilaban entre el 50% y el 97%.[1]

Datos previos en pacientes a tendidos en Unidad de Atención Integral del VIH e Infecciones Crónicas "Dr. Carlos Rodolfo Mejía Villatoro" del Hospital Roosevelt de Guatemala, reportaron una resistencia del 76% (73/96) y una prevalencia de resistencia por familia de ARVs, mayor en INNTR.[2] Posteriormente, el estudio realizado en 25 pacientes atendidos en otra Unidad de Atención Integral del VIH en el país, reportó un 68% de resistencia y por familia de ARVs la resistencia fue de 88.2% para los INNTR.[3] En la encuesta de farmacorresistencia realizada en 2015-2016 en el país, se reportó el 84.2% (IC95% 60.4 - 96.6%) de prevalencia de resistencia adquirida a los 12 (±3) meses de TAR, atribuyendo un 78.9% (IC95% 54.4 - 93.9%) a la familia de los INNTR; mientras que para quienes habían recibido TAR al menos durante 48 meses, se reportó una prevalencia de resistencia del 75.6% (IC95% 59.7 - 87.6%) y una prevalencia por familia de 73.2% (IC95% 57.1 - 85.8%) a los INNTR.[4]

En la Unidad de Atención Integral del VIH e Infecciones Crónicas "Dr. Carlos Rodolfo Mejía Villatoro" del Hospital Roosevelt, la disponibilidad de prueba de genotipo para VIH-1 fue intermitente antes del año 2018, lo cual generó la necesidad de referir las muestras fuera del país; sin embargo, a partir de ese año hasta el 2020, la Unidad gestionó, a través del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social de Guatemala, la adquisición de forma ininterrumpida de la prueba, por lo que se procesaron las muestras que cumplieran con la definición de fallo virológico.

Además, en el año 2019 se implementaron dos intervenciones en la Unidad con el fin de identificar a los pacientes con sospecha de fallo virológico y dar un abordaje multidisciplinario adecuado previo a la confirmación del fallo para orientar de mejor forma el uso de la prueba de genotipo del VIH-1: 1) notificación de sospecha de fallo virológico directamente desde el laboratorio hacia el responsable asignado para brindar el seguimiento

y orientación al paciente sobre la atención multidisciplinaria enfocada a la adherencia del tratamiento ARV, requerida por la sospecha de fallo virológico; 2) consejería intensificada para reforzar la adherencia a los ARVs, con la posterior confirmación de fallo virológico para valorar el cumplimiento del criterio de realización de la prueba de resistencia a ARVs, logrando intervenciones farmacológicas oportunas y costo-efectivas.[5]

Contexto farmacológico. La última Guía Nacional de uso de los Antirretrovirales, indica que el país dispone de los siguientes medicamentos: abacavir (ABC), lamivudina (3TC), zidovudina (AZT), emtricitabina (FTC), tenofovir (TDF) y tenofovir alfenamide (TAF) que forman parte de la familia de los inhibidores nucleósidos de la transcriptasa reversa (INTR); efavirenz (EFV), nevirapina (NVP) y etravirina (ETV), de la familia de los inhibidores no nucleósidos de la transcriptasa reversa (INNTR); lopinavir (LPV), darunavir (DRV), atazanavir (ATZ) y ritonavir (r) de la familia de los inhibidores de la proteasa (IP); raltegravir (RAL), elvitegravir (EVG) y dolutegravir (DTG) que son inhibidores de transferencia de la cadena de integrasa (INSTI); el antagonistas del correceptor CCR5, maraviroc (MCV) y el potenciador cobicistat (c). La guía también indica que se descontinuó el uso de estavudina (d4T), didanosina (ddI) y saquinavir/ritonavir (SQV/r).[6] En la Unidad de Atención Integral del VIH e Infecciones Crónicas "Dr. Carlos Rodolfo Mejía Villatoro" del Hospital Roosevelt, se suspendió el uso de d4T en 2008, SQV en 2017, ddI en 2018 y NVP en 2020.

La norma nacional contempla como primer esquema preferente de TAR dos INTR + un INSTI, sin embargo, esta introducción se realizó de forma paulatina, y contempla dos INTR + un INNTR como primer esquema alternativo;[6] generalmente los pacientes atendidos en la Unidad iniciaban con TDF/FTC/EFV, AZT/3TC+EFV o ABC/3TC+EFV durante el periodo que abarca este análisis. Los pacientes de primer fallo y fallo múltiple son aquellos que han fallado al esquema de inicio y a más de un esquema de TAR, respectivamente; el segundo grupo incluía en su último esquema dos INTR + un IP, siendo TDF/FTC+LPV/r, AZT/3TC+LPV/r o ABC/3TC/LPV/r los esquemas frecuentemente utilizados en estos pacientes en la Unidad, además, en algunos pacientes con fallo documentado a los IP éste se sustituyó por un INSTI y en caso de fallo a esta familia se indicó el uso de Maraviroc, cambios respaldados por la correspondiente prueba de genotipo de VIH-1.

Abordaje del paciente en fallo virológico. Una vez confirmado el fallo, se procede a la realización de la prueba de genotipo del VIH-1 para conocer los niveles de resistencia a TAR y las mutaciones asociadas a cada familia de ARVs para realizar el cambio de régimen farmacológico correspondiente. El objetivo de la presente investigación es describir los niveles de resistencia del VIH-1 identificados en pacientes adultos con fallo virológico en la Unidad de Atención Integral del VIH e Infecciones Crónicas "Dr. Carlos Rodolfo Mejía Villatoro" del Hospital Roosevelt de Guatemala, durante los años 2018 y 2020.

METODOLOGÍA

Población y muestra

Se llevó a cabo una investigación descriptiva de corte transversal que incluyó los registros de pacientes adultos VIH-1 positivo con fallo virológico atendidos en la Unidad de Atención Integral del VIH e Infecciones Crónicas “Dr. Carlos Rodolfo Mejía Villatoro” del Hospital Roosevelt, a quienes se les indicó la realización de prueba de genotipo de VIH-1 durante el período de enero del 2018 a diciembre del 2020, agrupados en 160 pacientes de primer fallo y 116 en fallo múltiple a TAR, el método de muestreo fue no probabilístico de casos consecutivos.

Determinación de fallo virológico

Se utilizó como definición de fallo virológico el presentar al menos dos cargas virales en plasma mayores a 1000 copias/mL en un periodo de 4 a 12 semanas de diferencia entre ellas, en presencia de terapia antirretroviral, con el correspondiente reforzamiento previo de la adherencia y con la última determinación realizada en no más de 4 semanas a partir de la solicitud del genotipo de VIH-1. Se caracterizó como primer fallo, a los pacientes adultos VIH-1 positivo que se encontraban en TAR de primera línea y fallaron a dicho esquema y como fallo múltiple a los pacientes adultos VIH-1 positivo que tuvieron fallo a más de un esquema antirretroviral.

Prueba de carga viral

La medición de la carga viral del VIH-1 se realizó en muestras de plasma, con la técnica de reacción en cadena de la polimerasa (PCR) en tiempo real, en las plataformas automatizadas cobas® 4800 y GeneXpert® Infinity, según disponibilidad de recursos; los resultados migraron automáticamente al Sistema de Información para *Laboratorios* Clínicos 4DLab V3.1.14 de la sección de carga viral del área de Biología Molecular del laboratorio de la Unidad, donde fueron almacenados y posteriormente transcritos a la base de datos de la sección de secuenciación.

Genotipificación del VIH-1

Las pruebas de resistencia a los ARVs por secuenciación de ácidos nucleicos de las regiones de la transcriptasa reversa (TR) y la proteasa (PR) del VIH-1 en muestras de plasma, fueron realizadas en el sistema MiniSeq™ - Ilumina, utilizando el software DeepChek® v2.0. Para la clasificación de la resistencia se siguió el algoritmo de HIV Drug Resistance Database (HIVdb) Stanford University versión 9.4 (17/12/2022),[7] se utilizó tanto la puntuación como la interpretación del mismo. Los niveles de resistencia fueron agrupados

en 3 categorías para cada medicamento: Posible/bajo nivel de resistencia corresponde a Stanford score (SS) de 10-29, nivel intermedio de resistencia a SS de 30-59 y alto nivel de resistencia a SS ≥ 60. Se analizó únicamente las mutaciones internacionalmente reconocidas y en la región PR sólo se incluyó a las mutaciones.[7,8] La subtipificación del VIH-1 de las regiones PR/TR del gen *pol* de 220 secuencias recuperadas en formato FASTA, fue realizada utilizando la herramienta REGA HIV-1 v.3.0.[9]

Instrumento de recolección de datos

Adecuación de base de datos. La base de datos fue generada en una hoja electrónica de Excel Office 2019 que partió de las variables registradas en la base de datos de la sección de secuenciación del área de Biología Molecular del Laboratorio de la Unidad, la cual fue filtrada para trabajar únicamente con los datos correspondientes a pacientes adultos VIH-1 positivo con fallo virológico a quienes se les indicó la prueba de genotipo. Se añadió campos para la tabulación de variables no incluidas en la base de datos original.

Procedimiento de recolección de datos

Posterior a la adecuación de la base de datos, la información fue tabulada en el orden preestablecido de los campos. De la base de datos de secuenciación se obtuvo las variables sexo, edad, departamento de residencia, carga viral de VIH-1 y tipo de fallo. El área de Monitoreo y Evaluación proporcionó las variables recuento de linfocitos T CD4+ y orientación sexual. Los perfiles de resistencia y mutaciones fueron transcritos de la base de datos Stanford (v9.4 - 17/12/2022).[7] Los subtipos del VIH-1 fueron registrados a partir los resultados de la herramienta REGA HIV-1 v.3.0.[9]

Análisis de datos

Se realizó utilizando el software estadístico de distribución libre Jamovi versión 2.3.21; las características de los pacientes se describen a través de frecuencias y porcentajes, las variables cuantitativas en mediana y rango intercuartílico. La prevalencia de resistencia se presenta en intervalos de confianza de 95%. Se aplicó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk y U de Mann-Whitney para variables continuas. Para determinar la asociación entre presencia de resistencia y las características estudiadas se utilizó la prueba χ^2, con un nivel de significancia de 0.05. Los perfiles de resistencia del VIH-1 y las mutaciones se analizaron en porcentajes.

Aspectos éticos

La solicitud de consentimiento informado para participantes no aplicó debido a que durante la investigación no hubo intervención a pacientes. No se incluyó datos de identificación, para guardar la confidencialidad. El protocolo de investigación fue sometido a revisión y autorización por parte de las autoridades del Departamento de Medicina Interna, Unidad de Atención Integral del VIH e Infecciones Crónicas “Dr. Carlos Rodolfo Mejía Villatoro” del Hospital Roosevelt y por el Departamento de Docencia e Investigación del mismo hospital, documentado en acta 607, punto quinto de fecha 23 de marzo del 2023.

RESULTADOS

De los 276 registros incluidos de pacientes con fallo virológico, el 53.6% eran de sexo masculino. La mediana de edad al momento del genotipo fue de 37 años (RIC 30, 44); 58.6% (156/266) residían en el departamento de Guatemala; 81.6% (218/267) refirió ser heterosexual.

La mediana general del recuento de células T CD4+ de 262 registros al momento de realizar la prueba de genotipo, fue de 142 cél/μl (RIC 61, 276), la mediana en pacientes de primer fallo fue de 183 cél/μl (RIC 73, 327) y en fallo múltiple fue de 121 cél/μl (RIC 54, 223). La mediana de la carga viral de VIH-1 de los 276 registros analizados fue de 4.5 log copias/mL (RIC 4.0, 5.0), la mediana en primer fallo fue 4.5 log copias/mL (RIC 3.9, 5.0) y en fallo múltiple 4.6 log copias/mL (RIC 4.0, 5.1). El subtipo B predominó en el 83.6% de las 220 secuencias FASTA recuperadas; el 16.4% de subtipos no B se distribuye en 6.8% (15/220) del recombinante de B D, 6.4% (14/220) del recombinante similar al subtipo B, y los subtipo C, recombinante B A1 G, recombinante B F1 y subtipo D fueron identificados en 1.3% (3/220), 0.9% (2/220), 0.5% (1/220) y 0.5% (1/220), respectivamente.

Se encontró 78.3% (IC95% 72.9 - 83.0%) de resistencia general a alguna familia de ARVs. La resistencia individual fue de 58.7% (IC95% 52.6 - 64.6%) para los INTR, 71.4% (IC95% 65.7 - 76.6%) a los INNTR y 4.7% (IC95% 2.5 - 7.9%) para IP. Fueron identificados 152 casos en fallo a más de una familia, que corresponden al 55.0% de casos analizados, los cuales se distribuyen en 51.1% (141) de resistencia a INTR + INNTR, 1.4% (4) a las familias de INTR + IP, 1.1% (3) a los INNTR + IP y 1.4% (4) a las tres familias analizadas. Sólo una paciente se encontraba embarazada durante el período de la investigación, la cual no presentó resistencia a ninguna de las tres familias de ARVs analizadas.

No se encontró relación estadísticamente significativa en la distribución de medias de la edad ni de la carga viral de VIH-1 entre los grupos de primer fallo y fallo múltiple, pero si entre las medias del recuento de células T CD4+, evidenciando menor recuento en el grupo de fallo a múltiples esquemas de ARVs. No se encontró relación significativa entre la presencia de resistencia con el sexo, residencia, ni orientación sexual.

Variables	Total		Sin resistencia		Resistencia a una familia		Resistencia múltiple	
Individuos [n (%)]	276	(100.0)	60	(21.7)	64	(23.3)	152	(55.0)
Sexo [n (%)]								
Femenino	128	(46.4)	32	(53.3)	34	(53.1)	62	(40.8)
Masculino	148	(53.6)	28	(46.7)	30	(46.9)	90	(59.2)
Edad [años; mediana (RIC)]*	37	(30, 44)	37.5	(27, 43)	37.5	(28.8, 41)	37	(31, 44.3)
Recuento de células T CD4+ [cél/μL; mediana (RIC)]*	142	(61, 276)	146	(70.3, 231)	142	(82, 327)	144	(55, 279)
Carga viral de VIH [log copias/mL; mediana (RIC)]*	4.5	(4.0. 5.0)	4.7	(4.5, 5.1)	4.6	(4.0, 5.0)	4.4	(3.9, 5.0)
Residencia [266 (%)]								
Guatemala	156	(58.6)	35	(60.3)	41	(65.1)	80	(55.2)
Escuintla	40	(15.0)	8	(13.8)	10	(15.9)	22	(15.2)
Otros**	70	(26.4)	15	(25.9)	12	(19.0)	43	(29.7)
Orientación sexual [267 (%)]								
Heterosexual	218	(81.6)	48	(81.3)	51	(83.6)	119	(81.0)
HSH	38	(14.3)	9	(15.3)	9	(14.8)	20	(13.6)
Bisexual	11	(4.1)	2	(3.4)	1	(1.6)	8	(5.4)
Tipo de fallo [n (%)]								
Primer fallo	160	(58.0)	35	(58.3)	25	(39.0)	100	(65.8)
Fallo múltiple	116	(42.0)	25	(41.7)	39	(61.0)	52	(34.2)

*Rango intercuartílico. **Alta Verapaz, Baja Verapaz, Chiquimula, El Progreso, Huehuetenango, Izabal, Jalapa, Jutiapa, Petén, Quetzaltenango, Retalhuleu, Sacatepéquez, San Marcos, Santa Rosa, Sololá, Suchitepéquez, Totonicapán, Zacapa.

Tabla 1. Características de personas a quienes se realizó la prueba de genotipo de VIH-1 por fallo virológico, durante el periodo del 2018-2020.

De los 276 registros de pacientes adultos VIH-1 positivo con fallo virológico, a quienes se indicó la prueba de genotipo, el 50.4% (139/276) fueron atendidos en el año 2018, 36.2% (100/276) en el 2019 y el 13.4% (37/276) en 2020.

Se identificó resistencia a una familia de ARVs en el 23.3% que corresponde a 64 pacientes (tabla 1), con predominio de los INNTR con 17.8%, que incluye 49 casos, de los cuales 22 fueron identificados en el año 2018 y 21 en el 2019, 25 eran de sexo femenino, 32 indicaron residir en el departamento de Guatemala. Del 55.0% de pacientes que presentaron resistencia múltiple, se identificó resistencia a los INTR + INNTR, en el 51.1%, que corresponde a 141 pacientes de los cuales 73 fueron atendidos en el año 2018, 85 eran de sexo masculino y 74 residían en Guatemala. Hubo 4 casos de resistencia a las 3 familias de ARVs, dos identificados en el año 2018 y un caso en cada uno de los siguientes dos años que incluye la investigación, dos pacientes eran de sexo femenino; de los tres pacientes que respondieron sobre su residencia, dos radicaban en Guatemala y uno en Jalapa.

Pacientes que indicaron residir en Guatemala y Escuintla presentaron la mayor resistencia por familia individual con predominio de los INNTR en 65.3% (32/49) y 14.3% (7/49) para cada departamento respectivamente. De igual forma, la mayor resistencia a

múltiples familias fue para los departamentos mencionados, con elevada resistencia a INTR + INNTR en 52.5% (74/141) y 15.6% (22/141).

Sobre la orientación sexual, del 23.3% que corresponde a 64 casos identificados con resistencia una familia de ARVs y el 55.0% que corresponde a 152 casos de resistencia múltiple, 37 y 113 pacientes que presentaron resistencia a los INNTR y resistencia múltiple a los INTR + INNTR, respectivamente, indicaron ser heterosexuales. De los casos con resistencia a las tres familias de ARVs y que dieron información, un paciente se identificó como heterosexual y dos como bisexuales.

Se incluyó 160 (58.0%) pacientes en primer fallo y 116 (42.0%) con fallo múltiple (tabla 1). De los 64 casos identificados con resistencia a una familia, 49 corresponden a los INNTR distribuidos en 20 pacientes de primer fallo y 29 pacientes en fallo múltiple; en tanto que 100 de los pacientes con fallo al primer esquema de ARVs presentó resistencia múltiple, de los cuales el 96% fue identificado con resistencia a los INTR + INNTR; de los 52 pacientes con múltiple resistencia a los ARVs, 86.5% presentó resistencia a las dos familias mencionadas. Se identificaron dos casos de resistencia a las tres familias de ARVs en cada uno de los grupos de fallo.

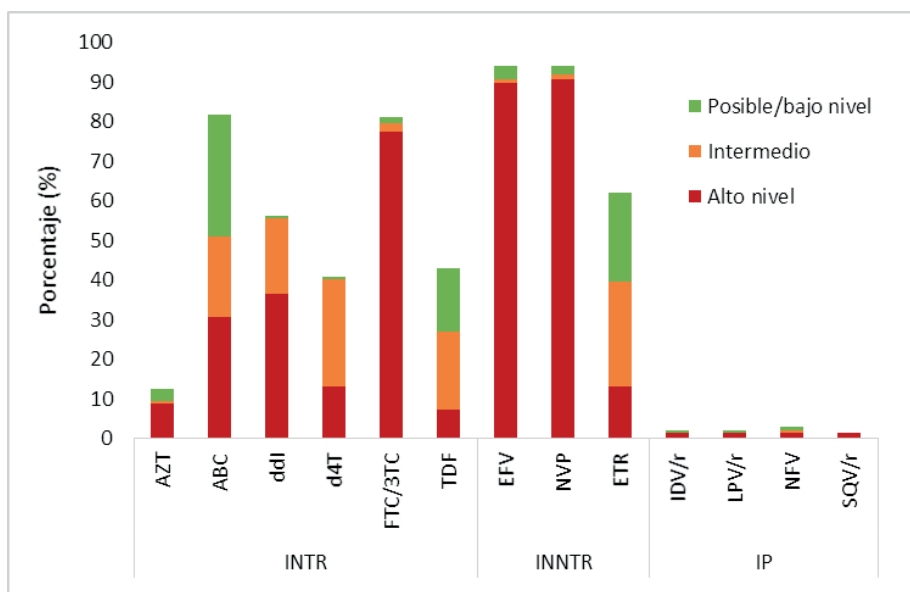
En los pacientes con fallo a primer esquema, la mayor resistencia se observó en la familia de INNTR, con 90.5% a NVP y 89.8% a EFV, seguida por la familia de los INTR con 77.4% de resistencia a FTC/3TC, 30.7% a ABC y 36.5% a ddI. La resistencia a los IP fue menor de 2.0% en cada ARV (figura1).

Nota. AZT: zidovudina, ABC: abacavir, ddI: didanosina, d4T: estavudina, FTC/3TC: emtricitabina/ lamivudina, TDF: tenofovir, EFV: efavirenz, NVP: nevirapina, ETR: etravirina, IDV/r: indinavir con ritonavir, LPV/r: lopinavir con ritonavir, NFV: nelfinavir, SQV/r: saquinavir con ritonavir.

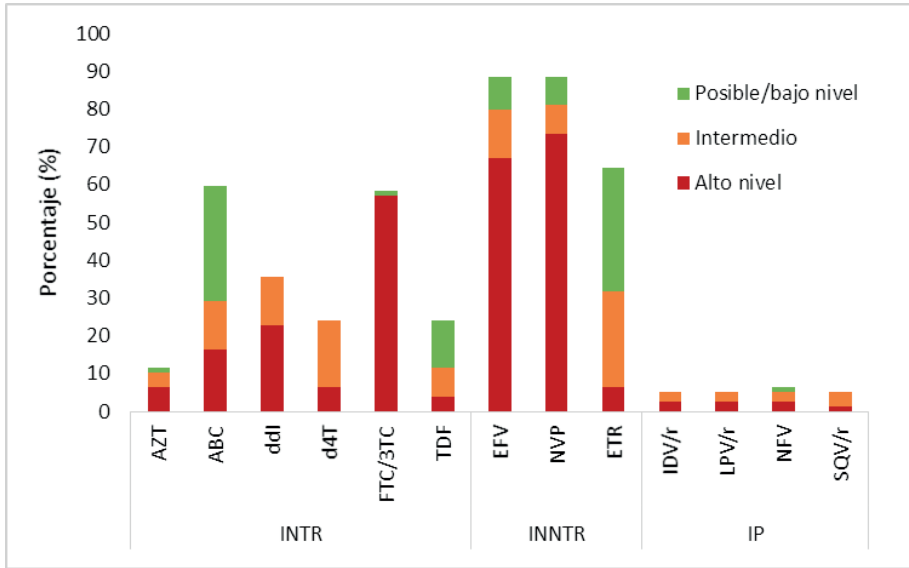
Figura 1. Niveles de resistencia a fármacos antirretrovirales en pacientes con fallo a primer esquema (n=137), 2018-2020. La resistencia de posible/bajo nivel corresponde a SS de 10-29, nivel intermedio de resistencia a SS de 30-59 y alto nivel de resistencia a SS ≥ 60.

Nota. AZT: zidovudina, ABC: abacavir, ddI: didanosina, d4T: estavudina, FTC/3TC: emtricitabina/ lamivudina, TDF: tenofovir, EFV: efavirenz, NVP: nevirapina, ETR: etravirina, IDV/r: indinavir con ritonavir, LPV/r: lopinavir con ritonavir, NFV: nelfinavir, SQV/r: saquinavir con ritonavir.

Figura 2. Niveles de resistencia a fármacos antirretrovirales en pacientes con fallo a múltiples esquemas (n=79), 2018-2020. La resistencia de posible/bajo nivel corresponde a SS de 10-29, nivel intermedio de resistencia a SS de 30-59 y alto nivel de resistencia a SS ≥ 60.

La mayor resistencia en pacientes con fallo múltiple se encontró en la familia de los INNTR, con 73.4% y 67.1% para NVP y EFV, respectivamente. De la familia de los INTR, FTC/3TC presentaron 57.0% de resistencia y ddI 22.8%. La resistencia a los IP fue menor a 3% en cada ARV (figura 2).

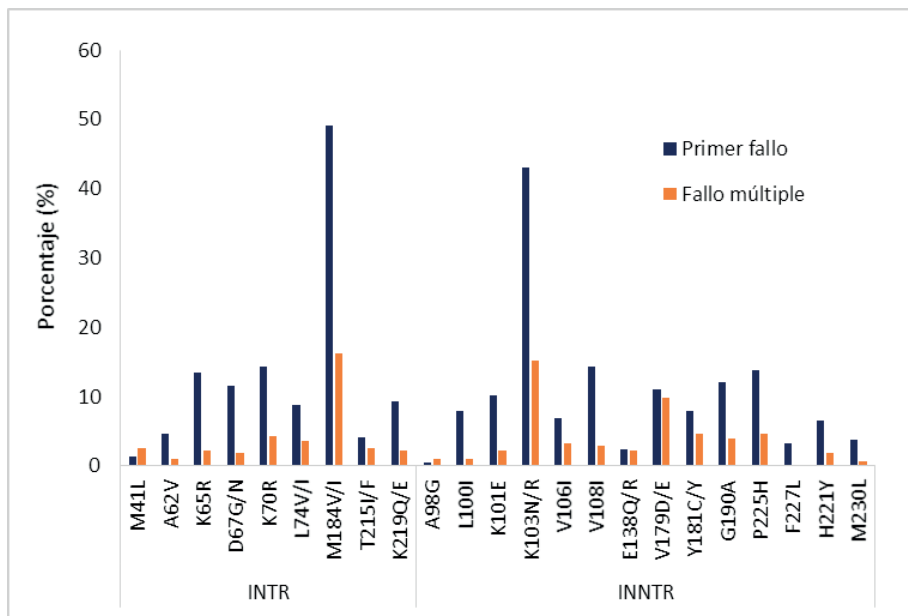
Se identificaron mutaciones de análogos de timidina (TAMs por sus siglas en inglés) en 31 pacientes, 20 de ellos se encontraban en fallo a primer esquema y 11 en fallo múltiple. En los pacientes de fallo a primer esquema, 10 presentaron solamente 1 TAM, las más frecuentes fueron D67N y K219E/Q, en 4 pacientes cada una; la mayor acumulación de TAMs se observó en este grupo: dos pacientes con D67N+K70R+T215F+K219E/Q y dos con M41L+D67N+K70R+T215F+K219E/Q. En los pacientes con fallo múltiple se observó que 4 de ellos presentaron una TAM siendo la más frecuente M41L, en tanto que 5 pacientes presentaron combinación de dos TAMs, siendo la más frecuente M41L+T215Y y otros dos presentaron la misma combinación de 4 TAMs que el grupo de primer fallo.

Nota. AZT: zidovudina, ABC: abacavir, ddI: didanosina, d4T: estavudina, FTC/3TC: emtricitabina/lamivudina, TDF: tenofovir, EFV: efavirenz, NVP: nevirapina, ETR: etravirina, IDV/r: indinavir con ritonavir, LPV/r: lopinavir con ritonavir, NFV: nelfinavir, SQV/r: saquinavir con ritonavir.

Figura 3. Mutaciones de resistencia identificadas en regiones de la transcriptasa reversa (TR) en pacientes con primer fallo y fallo múltiple (n=216), 2018-2020.

Las mutaciones más frecuentes encontradas en la región de la TR que confieren resistencia a los INTR e INNTR, fueron M184V/I (49.1%, 16.3%) y K103N/S (43.1%, 15.2%) en fallo a primer esquema ARV y fallo múltiple, respectivamente (figura 3). Entre las mutaciones primarias asociadas a resistencia en la región de la PR, la más frecuente fue V82A con 1.4% y 1.9% en cada tipo de fallo, respectivamente (figura 4).

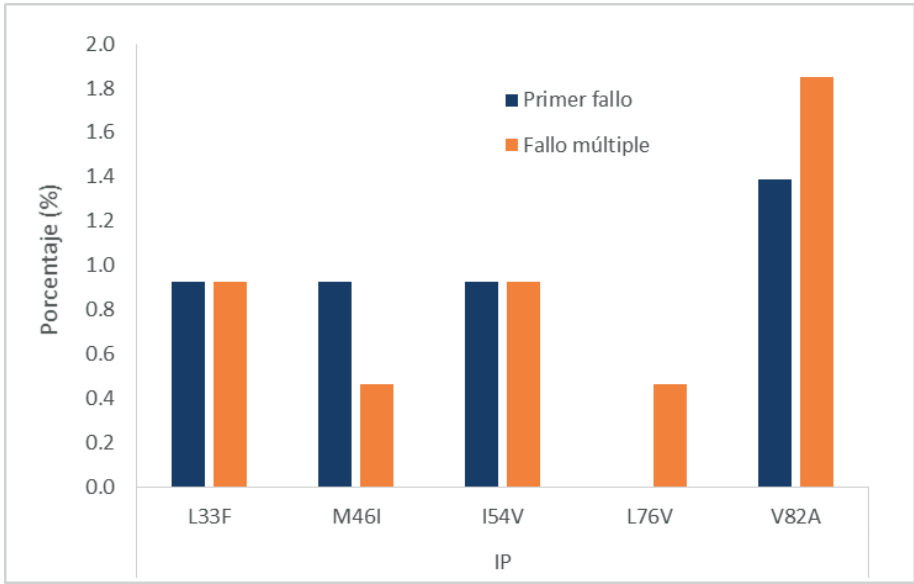



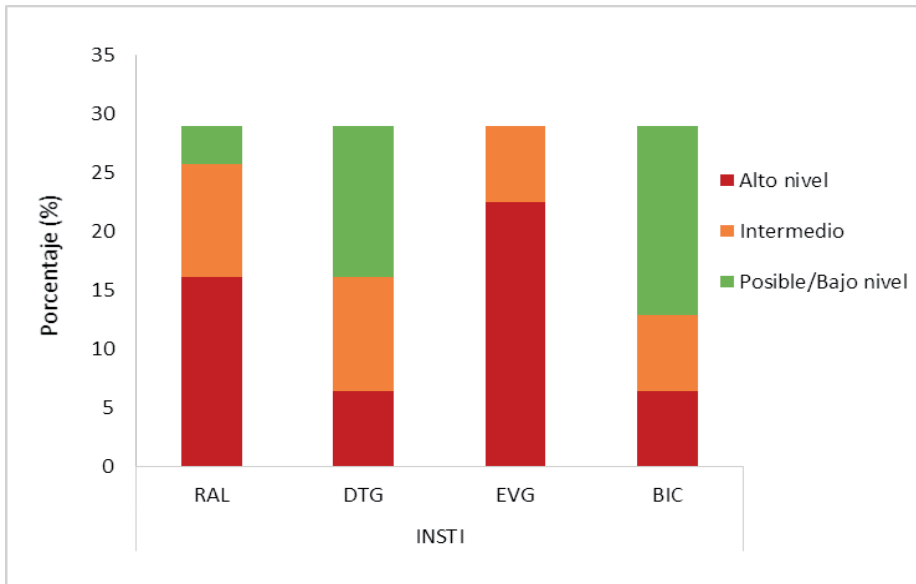
Figura 4. Mutaciones de resistencia identificadas en la región de la proteasa (PR) en pacientes con primer fallo y fallo múltiple (n=216), 2018-2020.

Nota. RA: raltegravir; DTG: dolutegravir; EVG: Elvitegravir; BIC: bictegravir.

Figura 5. Niveles de resistencia a inhibidores de transferencia de la cadena de integrasa (INSTI) en pacientes con fallo múltiple (n=31), 2018-2020. La resistencia de posible/bajo nivel corresponde a SS de 10-29, nivel intermedio de resistencia a SS de 30-59 y alto nivel de resistencia a SS ≥ 60.

Adicionalmente, de los 276 pacientes incluidos, se realizó la prueba de resistencia a los INSTI a 31 pacientes en fallo múltiple con antecedente de uso de estos ARVs, identificando una resistencia de 29.0% (9/31). La mayor resistencia se encontró a elvitegravir (EVG) en 22.6% (7/31) seguida por raltegravir (RAL) en el 16.1% (5/31) (figura 5.). Las mutaciones que se encontraron en mayor frecuencia fueron la Q148H E92Q y G140S, en un 9.7% (3/31) cada una.

De los 31 pacientes a quienes se les realizó la prueba de resistencia para los INSTI, a 21 (67.7%), se le realizó la prueba de tropismo. Se identificó a los tropismos CXCR4 y dual y/o mixto (D/M) en 47.6% (10/21) distribuidos en 42.8% (9/21) D/M y 4.8% CXCR4 (1/21). Únicamente 3 de los pacientes en quienes se realizó la prueba de tropismo viral también presentaron resistencia a los INSTI en la determinación que correspondió al periodo de este análisis.

DISCUSIÓN

En la presente investigación se describe el perfil de resistencia a fármacos antirretrovirales en pacientes adultos con fallo virológico, en la cual predominó el sexo masculino (tabla 1) al igual que en la encuesta de farmacorresistencia que incluyó pacientes de varias Unidades de Atención Integral de VIH,[4] en tanto que a nivel institucional predominó el sexo masculino en 52% (50/96)[2] y femenino en el 60% (15/25) de pacientes incluidos;[3] en tanto que la mediana de edad reportada por los mismos autores se encuentra dentro del rango etario del presente análisis.[2,3]

La mayor cantidad de pacientes incluidos informó residir en el departamento de Guatemala, según lo esperado, ya que la Unidad se encuentra ubicada en el área metropolitana, con la finalidad de dar atención a personas que viven alrededor; sin embargo, también es de esperar que un porcentaje menor al 50% de residentes de otros departamentos sean atendidos en esta Unidad, debido a que es un centro de referencia de casos complejos de VIH provenientes de Unidades del interior del país; por otra parte, los pacientes tienen la libertad de elegir la Unidad en la que desean ser vinculados y monitoreados, por razones laborales o personales; así, en la Unidad de Atención Integral del VIH e Infecciones Crónicas “Dr. Carlos Rodolfo Mejía Villatoro” del Hospital Roosevelt se atiende a pacientes que residen en cualquiera de los 22 departamentos de Guatemala.

Sobre el recuento de linfocitos T CD4+ (células CD4+), la mediana obtenida en el presente análisis [142 cél/µl (RIC 61, 276)] (tabla 1) fue menor a lo reportado en 2017 en el país para pacientes en TAR tanto a los 12 meses del inicio de la terapia [356 (RIC: 184-529)] como a los 48 meses o más [474 (RIC: 294-658)];[4] si bien el número de células CD4+ está directamente relacionado con la condición del sistema inmunológico, no da información sobre la replicación del virus, por lo cual es necesario realizar la carga viral de VIH-1.[10] Ambas pruebas son complementarias; el valor de células CD4+ se puede tomar

como referencia para iniciar profilaxis contra infecciones oportunistas, también un indicador de respuesta a TAR,[11] durante los primeros 3 meses del inicio de la terapia, se espera una ganancia acelerada de células CD4+, con un incremento de 50 a 150 cél/μl el primer año, posteriormente, hay una ganancia de 50 a 100 cél/μl anualmente hasta alcanzar la estabilidad.[12]

En caso de interrupción de TAR, la carga viral aumenta y se da un descenso en el conteo de células CD4+, que resulta en la pérdida de 100 a 150 cél/μl en 3 o 4 meses;[13,14] en esta investigación, el grupo de pacientes con fallo a múltiples esquemas de ARVs tuvo una media del recuento de células CD4+ (154 cél/μl) menor que el grupo de primer fallo (216 cél/μl), lo que muestra el valor de la determinación de esta prueba para orientar la indicación profiláctica. Además, el 37.5% (81/216) de los pacientes que mostró resistencia a alguna familia de ARVs tenía un recuento de células CD4+ ≤ 100 cél/μl en presencia de niveles de carga viral de VIH-1 ≥ 50 000 copias/mL. La importancia de la determinación de la carga de viral de VIH-1 en pacientes que reciben TAR reside en que es la prueba con la que se identifica y confirma el fallo virológico; sus valores también pueden asociarse con el tipo de fallo, así como con la presencia de mutaciones por familia de ARVs.[2]

El subtipo B predominó según lo previsto, manteniendo la tendencia a nivel nacional y regional; sin embargo, la identificación de los subtipos no B ha sido heterogénea en comparación con lo reportado,[15,16] por lo que es importante valorar su identificación a futuro para observar posibles patrones e identificar nuevos subtipos no conocidos previamente en la región.

La resistencia general a alguna familia de ARVs en esta investigación fue de 78.3% (IC95% 72.9 - 83.0%), dato comparable con lo reportado en el país entre los años 2013 a 2017 que evidenció 76% (73/96),[2] 68% (17/25)[3] y 84.2% [(IC95% 60.4 - 96.6%)] de resistencia adquirida a los 12 (±3) meses de TAR y 75.6% [(IC95% 59.7 - 87.6%)] para quienes habían recibido TAR al menos durante 48 meses.[4]

De manera esperada, la mayor resistencia por familia fue para los INNTR [71.4% (IC95% 65.7 - 76.6%)], así como a NVP y EFV, ARVs de baja barrera genética,[17] que constituían parte del esquema de primera línea utilizado históricamente en el país[18] y durante el período que incluye el presente análisis,[6] similar a otros estudios realizados en Guatemala.[2,3,4]

En primer fallo se encontró mayor resistencia a los ARVs de baja barrera genética NVP (90.5%) y EFV (89.8%) (figura 1); además, se observó resistencia a los IP IDV/r, LPV/r, NFV y SQV/r menor a 2%, es importante mencionar que estos ARVs de mayor barrera genética[17,19] se utilizaban preferentemente en esquemas de segunda y tercera linea[6], es decir, ante un fallo al primer esquema de ARVs, por lo que la clasificación como primer fallo en pacientes expuestos a la familia de IP pudo deberse a cambios empíricos por efectos secundarios a algún ARV individual o toda la familia a la que pertenecen, especialmente los INNTR, que tiene reacciones cruzadas.[19] Considerando lo anterior, la resistencia fue menor que la encontrada en las otras familias de ARVs.

Respecto a fallo múltiple es de considerar que NVP (73.4 %) y EFV (67.1%) se presentaron con mayor resistencia, en tanto que ETR evidenció resistencia menor a 10.0% (figura 2), este ARV de segunda generación y con mejor barrera genética que el resto de los INNTR,[19,20] al no estar dentro del esquema de primera línea fue utilizado en menor número de pacientes, como una opción en caso de resistencia al primer esquema de ARVs, es decir que se ha utilizado en esquemas de segunda o tercera línea, por lo que el porcentaje de resistencia es bajo comparado con EFV y NVP.

A mayor tiempo de exposición a los ARVs en presencia de fallo virológico, mayor nivel de resistencia. Debido a que en el pasado el acceso a otras terapias de segunda y tercera línea era limitado, algunos pacientes eran expuestos durante largo tiempo a los ARVs de primera línea, por lo que era de esperar niveles elevados de resistencia por la acumulación de mutaciones y por la resistencia cruzada,[19,21] situación que explica la razón por la cual se encontró mayor resistencia a ETR en los pacientes de primer fallo, a pesar de que los esquemas de primera línea no incluyen a este ARV. Respecto a los IP, se encontró mayor resistencia en el grupo de fallo a múltiples esquemas (figura 2), ya que por norma nacional era la familia de ARVs de elección en caso de fallo al primer esquema de TAR, principalmente LPV/r.

Otra consideración, que no fue motivo de análisis en esta investigación ya que se partió de los registros de pacientes con fallo virológico confirmado, es la falta de adherencia al TAR, que contribuye a continuar acumulando mutaciones; asimismo, la evaluación tardía de los resultados de carga viral, el acceso restringido de prueba de genotipo de VIH-1 y la poca disponibilidad de nuevos fármacos, en el pasado, son situaciones que pueden explicar la persistencia del mismo esquema de ARVs prolongando el fallo virológico y la acumulación de mutaciones. La prolongación de fallo virológico favorece la aparición de las TAMs, comprometiendo toda la familia de INTR, a mayor tiempo exposición a AZT y d4T, mayor desarrollo de TAMs, medicamentos que se indicaron en el país durante varios años.[6,18]

Lo anteriormente descrito explica por qué en pacientes con resistencia adquirida se encuentran TAMs, ya que estos ARVs se utilizaban en esquemas de primera línea y con frecuencia el AZT en segunda línea asociado a IP, por lo que concuerda el hallazgo de las TAMs asociadas a la resistencia secundaria, especialmente en primer fallo, debido a los largos periodos de exposición a estos ARVs; a pesar de ello, la baja frecuencia de TAMs identificada en cada grupo de fallo podría sugerir mejoras en la identificación temprana del fallo virológico y un seguimiento global adecuado.

Respecto a las mutaciones de los INNTR, al igual que lo reportado de manera general por otros autores, la más frecuente en primer fallo fue la K103N/S,[2,3,16,22,] encontrada en 43.1% y que está asociada a los medicamentos NVP y EFV, al igual que en fallo múltiple, aunque en ese grupo se observa en menor proporción (15.2%) (figura 3), siempre considerando que estos medicamentos son de baja barrera genética, lo que concuerda con la presencia de esta mutación y la elevada resistencia a estos medicamentos.

En referencia a las mutaciones de los INTR, la M184V (49.1%, 16.3%) que se asociada al uso de FTC y 3TC, ha sido la más frecuentemente encontrada (figura 3); es importante mencionar que 3TC es un medicamento que comúnmente se utiliza aunque esté presente la mutación M184V debido a que aumenta la susceptibilidad de AZT, TDF y retrasa la aparición de TAMs, por lo tanto, es una mutación que se observa con frecuencia ya que 3TC es un ARV que usa en esquemas para pacientes de reciente diagnóstico de VIH como en terapias de segunda línea ya que M184V otorga el beneficio de disminuir el fitness viral.[19,21] En cuanto a las mutaciones relacionadas al uso de IP (figura 4), es importante tener en cuenta la resistencia cruzada,[19] que consecuentemente disminuye las opciones de uso de ARVs de esta familia.

En la Unidad de Atención Integral del VIH e Infecciones Crónicas "Dr. Carlos Rodolfo Mejía Villatoro" del Hospital Roosevelt se incluyó el uso de INSTI como opción terapéutica en casos de fallo múltiple a partir del año 2013, siendo el ARV de primera generación RAL el primero en ser utilizado y que presenta la barrera genética más baja de esa familia de ARVs, al igual que EVG.[23] Como era de esperar y con el uso cada vez más frecuente de INSTI, se ha encontrado en el presente análisis el 29.0% (9/31), de resistencia a los INSTI identificada en pacientes con fallo múltiple y las mutaciones Q148H, E92Q y G140S asociadas a ellos; a pesar de que RAL ha sido el medicamento más utilizado, EVG se encontró con mayor porcentaje de resistencia, lo cual evidencia el impacto de la reacción cruzada provocada por las mutaciones presentes en esta familia de ARVs.[8]

Es importante mencionar que aunque DTG y BIC presentaron menor porcentaje de resistencia (figura 5), y son INSTI de segunda generación con una mejor barrea genética,[23] la presencia de 6.5% (2/31) de resistencia durante el periodo previo a la incorporación de su uso en la normativa nacional actual, evidencia la importancia de realizar el monitoreo de la eficacia de TAR y la vigilancia dirigida hacia las familias incluidas en los esquemas de ARVs, con el objetivo de realizar un abordaje oportuno a nivel individual, modificando la combinación de fármacos del paciente de manera oportuna, lo cual es crucial para evitar la acumulación de mutaciones de resistencia y la pérdida de opciones en esquemas de tratamiento futuros.

Actualmente, por disposiciones a nivel nacional,[6] más del 90% toda la cohorte estudiada migró a INSTI de forma paulatina, siempre en combinación con dos INTR por lo que estos ARVs son considerados el eje central del TAR; aunque estos pacientes ya no se encuentran expuestos a los INNTR, si en el futuro continúan en fallo ya estando expuestos a INSTI, probablemente los pacientes continuaran expresando las mutaciones asociadas a los INNTR. Por otra parte, algunos de los pacientes aún continúan el uso de IP, principalmente en quienes fue necesario el cambio de esquema por fallo a la primera línea de TAR y no aceptaron el cambio al esquema que incluye los INSTI, lo cual se respetó debido a que tanto los IP como los INSTI pertenecen a familias de ARV de alta barrera genética; por otra parte, algunos pacientes presentaron efectos secundarios a los INSTI por lo que fue necesario hacer el cambio a IP.

Una consideración importante es el antecedente de uso de INSTI en el país como parte de la terapia de rescate en pacientes con fallo múltiple a INTR, INNTR y / o IP, debido a que, a pesar de su elevada barrera genética existe un grupo de pacientes que ya falló a esta familia, situación que hace visible la importancia del abordaje multidisciplinario durante su uso en esquemas de primera línea, ya que de existir resistencia disminuyen las opciones terapéuticas.

El uso de antagonistas del correceptor CCR5 como el Maraviroc[24] es una opción terapéutica en el país para los casos de fallo a múltiples esquemas de ARVs,[6] por tal motivo, fue indispensable la determinación del tropismo viral, que evidenció 47.6% (10/21) de tropismo CXCR4 o D/M, lo que imposibilita el uso de Maraviroc[25] y limita las opciones terapéuticas en este grupo de pacientes. Adicionalmente, se identificó que 3 de ellos también presentaron resistencia a los INSTI en la determinación que correspondió al periodo de este análisis, siendo una evidencia de casos de multirresistencia, dato alarmante en el contexto del control de la epidemia, principalmente para el enfoque de prevención de la resistencia transmitida.

CONCLUSIÓN

La elevada resistencia a los ARVs en pacientes con fallo virológico muestra la necesidad de implementar/intensificar acciones para identificar prontamente el fallo de manera que oriente intervenciones farmacológicas oportunas y costo-efectivas, así como realizar periódicamente análisis similares evaluando indicadores de alerta temprana de la farmacorresistencia del VIH-1, considerando el historial de las familias de ARVs utilizadas en el país, así como la implementación de modificaciones en el régimen de TAR a nivel nacional, con el objetivo de identificar futuras tendencias en la resistencia del VIH-1 a nivel poblacional y valorar la necesidad de intervenciones oportunas y certeras.

AGRADECIMIENTOS

Al equipo de la Unidad de Atención Integral del VIH e Infecciones Crónicas “Dr. Carlos Rodolfo Mejía Villatoro” del Hospital Roosevelt por su contribución y apoyo durante el desarrollo de la investigación.

CONFLICTO DE INTERÉS

Los investigadores declaran no tener conflicto de interés, presión sobre los resultados, ni haber recibido compensación económica.

REFERENCIAS

1. Organización Mundial de la Salud [OMS]. 2021. *Farmacorresistencia del VIH.* Disponible en: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/hiv-drug-resistance Consultado: diciembre 2022.

2. Mendizábal-Burastero Ricardo, Girón-Callejas Amalia C, Rodas-Cruz Jorge A, Pinzón Rodolfo, Romero M. Lisbeth, Boror E. Marisol et al. Perfil de resistencia del VIH-1 a anti-retrovirales en pacientes con fallo virológico: Hospital Roosevelt Guatemala 2008-2012. Rev. chil. infectol. [Internet]. 2013 Dic [citado 2023 Ene 10]; 30(6): 630-637. doi: 10.4067/S0716-10182013000600010.

3. Samayoa B, Moller A, Medina N, Arathoon E, Lau-Bonilla D. Evaluación de resistencia genotípica del VIH-1 en pacientes con fallo virológico de Guatemala. Ciencia Tecnol Salud [Internet]. 2014 [citado el 17 de febrero de 2023];1(1):5–12. Disponible en: https://revistas.usac.edu.gt/index.php/cytes/article/view/11

4. Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social. Informe final: Encuesta de resistencia del VIH a los medicamentos antirretrovirales, Guatemala 2015-2016. 2017. Guatemala. Disponible en: https://www.sica.int/download/?111654 Consultado: febrero 2023.

5. Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social. Programa Nacional de Prevención y control de ITS, VIH y sida. Manual de consejería intensificada. 2019. Guatemala. PDF.

6. Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social. Guía de uso de los Antirretrovirales en personas con VIH y su aplicación profiláctica. 2019b. Guatemala. PDF.

7. HIV Drug Resistance Database (HIVdb) Stanford University versión 9.4 (17/12/2022) disponible en: https://hivdb.stanford.edu/ Consultado: abril 2023.

8. Wensing AM, Calvez V, Ceccherini-Silberstein F, Charpentier C, Günthard HF, Paredes R, Shafer RW, Richman DD. 2022 update of the drug resistance mutations in HIV-1. Top Antivir Med. 2022 Oct;30(4):559-574. PMID: 36375130; PMCID: PMC9681141.

9. REGA HIV-1 Subtyping Tool - Version 3.0. Disponible en http://dbpartners.stanford.edu:8080/RegaSubtyping/stanford-hiv/typingtool Consultado: julio 2023.

10. Renju J, Rice B, Songo J, Hassan F, Chimukuche RS, McLean E, Kalua T, Kajoka D, Geubbels E, Moshabela M, Seeley J, Wringe A. Influence of evolving HIV treatment guidance on CD4 counts and viral load monitoring: A mixed-methods study in three African countries. Glob Public Health. 2021 Feb;16(2):288-304. doi: 10.1080/17441692.2020.1805785. Epub 2020 Aug 20. PMID: 32816633; PMCID: PMC7612917.

11. Waymack JR, Sundareshan V. Acquired Immune Deficiency Syndrome. En: StatPearls. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2022. Disponible en: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30725978/ [citado el 17 de septiembre de 2023].

12. Bahrani A, Ramaswamy R, Oldfield EC 3rd. Effects of virologic rebound on CD4 cell counts. Clin Infect Dis. 2001 Apr 15;32(8):1231-2. doi: 10.1086/319755. Epub 2001 Apr 2. PMID: 11283815.

13. Lawrence J, Mayers DL, Hullsiek KH, Collins G, Abrams DI, Reisler RB, Crane LR, Schmetter BS, Dionne TJ, Saldanha JM, Jones MC, Baxter JD; 064 Study Team of the Terry Beirn Community Programs for Clinical Research on AIDS. Structured treatment interruption in patients with multidrug-resistant human immunodeficiency virus. N Engl J Med. 2003 Aug 28;349(9):837-46. doi: 10.1056/NEJMoa035103. PMID: 12944569.

14. Loutfy MR, Genebat M, Moore D, et al. A CD4+ cell count <200 cells per cubic millimeter at 2 years after initiation of combination antiretroviral therapy is associated with increased mortality in HIV-infected individuals with viral suppression. Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes (1999). 2010 Dec;55(4):451-459. doi: 10.1097/qai.0b013e3181ec28ff. PMID: 21105259.

15. González-González Manuel, Correa-Sierra Consuelo, Hermida-Álava Katherine, Machado-Díaz Ana, Gómez-Andrade L. Fernando, Castillo-Segovia Martha et al. Análisis genético de las mutaciones presentes en las poblaciones virales en pacientes con infección por VIH-1 en Ecuador. Rev. chil. infectol. [Internet]. 2018 [citado 2023 Oct 02]; 35(1): 49-61. doi: 10.4067/s0716-10182018000100049.

16. Girón-Callejas A, García-Morales C, Mendizabal-Burastero R, Román M, Tapia-Trejo D, Pérez-García M, Quiroz-Morales VS, Juárez SI, Ravasi G, Vargas C, Gutiérrez R, Romero L, Solórzano A, Sajquim E, Northbrook S, Ávila-Ríos S, Reyes-Terán G. High levels of pretreatment and acquired HIV drug resistance in Nicaragua: results from the first nationally representative survey, 2016. J Int AIDS Soc. 2019 Dec;22(12):e25429. doi: 10.1002/jia2.25429. PMID: 31860167; PMCID: PMC6924533.

17. Paredes R, Clotet B. Clinical management of HIV-1 resistance. Antiviral Res. 2010 Jan;85(1):245-65. doi: 10.1016/j.antiviral.2009.09.015. Epub 2009 Oct 4. PMID: 19808056.

18. Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social. Departamento de Regulación de los Programas de Atención a las Personas. Programa Nacional de Prevención y Control de ITS, VIH y sida. 2013. Guía de Tratamiento Antirretroviral y de Infecciones Oportunistas en Guatemala 2013. Disponible en: https://www.mcr-comisca.org/guatemala/767-guia-de-tratamiento-antirretroviral-y-de-infecciones-oportunistas-en-guatemala-2013/file Consultado: 04 de octubre del 2023.

19. Afani S Alejandro, Gallardo O Ana M. Resistencia a la terapia antiretroviral en la infección por virus de inmunodeficiencia humana. Rev. chil. infectol. [Internet]. 2011 Oct [citado 2023 Oct 04]; 28(5): 461-469. doi: 10.4067/S0716-10182011000600011.

20. Llibre JM, Santos JR, Clotet B. Etravirina: barrera genética y desarrollo de resistencias [Etravirine: genetic barrier and resistance development]. Enferm Infecc Microbiol Clin. 2009 Dec;27 Suppl 2:32-9. Spanish. doi: 10.1016/S0213-005X(09)73217-3. PMID: 20116626.

21. Vanegas-Otálvaro Daniela, Acevedo-Sáenz Liliana, Díaz-Castrillón Francisco Javier, Velilla-Hernández Paula Andrea. Resistencia a antirretrovirales: bases moleculares e implicaciones farmacológicas. CES Med. [Internet]. 2014 Jan [cited 2023 Oct 04]; 28(1): 91-106. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-87052014000100008

22. Espín Jaramillo EA, Fabián N-FB, Larreátegui Romero DS, Espinel Lalama EM, Luján Jiménez MF. Resistencia a fármacos antirretrovirales en la Clínica de VIH del Hospital de Especialidades Carlos Andrade Marín. Cambios rev méd [Internet]. 2018 [citado el 17 de julio de 2023];3–9. Disponible en: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-980962

23. Gualtero Sandra, Valderrama Sandra, Quiroga Camilo, Garzon Javier, Lowenstein Ellen, Tamara Roberto et al. Inhibidores de Transferencia de la Cadena de Integrasa: Bases para su uso en la práctica clínica. Infect. [Internet]. 2019 Dec [cited 2023 Sept 19]; 23(Suppl 1): 106-128. doi: 10.22354/in.v23i1.765.

24. Woollard SM, Kanmogne GD. Maraviroc: a review of its use in HIV infection and beyond. Drug Des Devel Ther. 2015 Oct 1;9:5447-68. doi: 10.2147/DDDT.S90580. PMID: 26491256; PMCID: PMC4598208.

25. Fätkenheuer G, Nelson M, Lazzarin A, Konourina I, Hoepelman AI, Lampiris H, Hirschel B, Tebas P, Raffi F, Trottier B, Bellos N, Saag M, Cooper DA, Westby M, Tawadrous M, Sullivan JF, Ridgway C, Dunne MW, Felstead S, Mayer H, van der Ryst E; MOTIVATE 1 and MOTIVATE 2 Study Teams. Subgroup analyses of maraviroc in previously treated R5 HIV-1 infection. N Engl J Med. 2008 Oct 2;359(14):1442-55. doi: 10.1056/NEJMoa0803154. PMID: 18832245.

CAPÍTULO 4

LAS FAKE NEWS COMO FENÓMENO DE DESINFORMACIÓN Y POSVERDAD. UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA DEL 2018 AL 2022

Data de aceite: 02/05/2024

Yulvitz Ramon Quiroz Pacheco

Angélica Chávez Cornejo

Yerina Nicole Gonzáles Flores

Juan José Adolfo Aguado Ortiz

Nascia Lucelly Marquina Ruiz

RESUMEN: El término *fake news* cada vez se está popularizando, y eso se debe a que diversos medios de comunicación, entre digitales y analógicos, transmiten continuamente este tipo de informaciones generando en ocasiones zozobra y pánico entre el público que considera como cierto aquello que aprecia en esos contenidos. Por lo tanto, se considera importante conocer cuanto se ha publicado en la academia sobre esta temática. Considerando ello, la metodología del estudio fue de enfoque cuantitativo realizando una revisión bibliográfica de lo publicado sobre esta materia en las bases de datos *Scopus* y *SciElo*, entre el 2018 y 2022. Los resultados indicaron que la cantidad de publicaciones se vienen incrementando cada año, siendo Scopus el repositorio que cuenta con mayor cantidad de publicaciones; asimismo, que España es el país con mayor cantidad de publicaciones y que un alto porcentaje de lo publicado es de libre acceso. Se concluye que hay un crecimiento en cuanto a la cantidad de publicaciones en las revistas de habla hispana debido al incremento de esta modalidad de transmitir información.

PALABRAS CLAVE: noticias falsas, redes sociales, plataformas digitales, desinformación.

ABSTRACT: The term *fake news* is increasingly gaining popularity, and this is because various media outlets, both digital and analog, continuously disseminate this type of information, sometimes causing anxiety and panic among the public who consider what they see in these contents as true. Therefore, it is considered important to know how much has been published in academia on this topic. Considering this, the methodology of the study was a quantitative approach, conducting a bibliographic review of what was published on this subject in the Scopus and SciElo databases, between 2018 and 2022. The results indicated that the number of publications has been increasing every year, with Scopus being the repository with the highest number of publications. Also, that Spain is the country

with the highest number of publications, and a high percentage of what has been published is freely accessible. It is concluded that there is a growth in the number of publications in Spanish-language journals due to the increase in this mode of information dissemination.
KEYWORDS: fake news, social networks, digital platforms, disinformation.

INTRODUCCIÓN

Con el paso del tiempo las noticias falsas fueron tomando lugar en los medios de comunicación digitales alrededor del planeta, haciendo que la gente se encuentre ante un sinfín de contenidos que se basan en simples rumores o incluso únicamente en opiniones, pero no en acontecimientos concretos (Sobral & Nina de Morais, 2020). Dentro de este contexto, se pueden considerar diversos factores por los cuales la desinformación se propaga entre la ciudadanía, así se tienen la sobrecarga de información (Blair, 2010; Eppler & Mengis, 2004) la cual se ha acentuado con la aparición de internet y que se ha generado debido al interés de cualquier persona por querer publicar lo que considera que es noticia o de interés público, sin previamente verificar si aquello es cierto o no; las falacias lógicas producto de discurso público (Blassnig et al., 2019; Zurloni & Anolli, 2010) que la gente persiste en creer a pesar de que exista evidencia de que no es cierto, esto debido a los perjuicios impregnados en la sociedad, y de lo cual mucha 'gente pública' se aprovecha para transmitir sus ideas o propuestas sin tener una base académica que la fundamente; la era de la posverdad (Gutiérrez-Coba & Rodríguez-Pérez, 2023; Wescott, 2022; Mariscal, 2022) en la que no se conoce el origen de la información ni tampoco si ha sido verificada o no, conllevando a que la gente tiende a creer en la primera información que coincida con sus valores sociales y profundizando el 'principio del mínimo esfuerzo' (Nelson & Tugwell, 2022) en el cual las personas no buscan contrastar la información observada.

Otro de los factores a considerar es la propaganda (Alonso-Martín-Romo et al., 2023; Pérez-Curiel & Velasco, 2020; Londoño, 2018) como base para mostrar la realidad de manera parcializada o sesgada de acuerdo a los intereses de la persona o grupo social que transmite la información, generando que el público masivo saque conclusiones inexactas de la realidad. En este contexto, los llamados líderes de opinión, políticos e *influencers* tienen un papel y responsabilidad primordial al realizar un uso adecuado o no de los contenidos propagandísticos que divulgan (Nieto-Sandoval & Ferré-Pavia, 2023; Zozaya et al., 2022). Un último factor a considerar dentro de las razones por las que la ciudadanía cree como válidas las *fake news* es que un sector de la población a nivel considera ciertas o parcialmente como correctas algunos planteamientos enmarcados en lo que hoy se denomina 'teorías de la conspiración' (Guan et al., 2021; Rodríguez, 2021), que no son otra cosa que ideas o creencias con las que se busca explicar diversos acontecimientos de índole social, principalmente políticos, señalando que los mismos son resultado de la manipulación ejecutada por un grupo de poder que actúa secretamente para su propio beneficio en contra del bien común del grupo mayoritario que conforma un conjunto social o incluso la propia humanidad (Uscinski & Parent, 2014).

Se conoce que la información está a la orden del día en todo momento, pero la forma en la que uno la trata o filtra decae para la elaboración de las conocidas *fake news*, las cuales son tan comunes como las noticias que si son veraces. Como consecuencia de ello, muchas personas que emplean las plataformas digitales propalan estas noticias falsas, conociendo o no dicha situación, fomentando la inquietud entre la población, las tergiversaciones e incluso el nacionalismo sólo con la intención de hacerse conocidos o vender algún producto, con un fin político o apegarse a la prensa sensacionalista.

En esa razón, el objetivo de este estudio es indagar y conocer la cantidad de estudios académicos escritos en castellano que se han publicado entre el 2018 y 2022 sobre las *fake news*, más aún porque aquel término fue elegido como palabra del año en el 2017 por Oxford English Dictionary y tuvo una mayor notoriedad entre la población a partir del 2020 debido a la pandemia del Covid-19. Adicionalmente, tiene como finalidad el saber cuales son las revistas académicas que más han escrito sobre el tema y los autores que se han dedicado con mayor énfasis en abordar dicha problemática; además de otros considerandos que se aprecian en la sección de Resultados. Con ese fin se realizó una revisión bibliográfica para así alcanzar una visión actualizada de la materia durante el periodo previamente referido.

MARCO TEÓRICO

Redes sociales como base para la generación de fake news

La sociedad ha ido avanzando y cambiando, sobre todo aquellos medios que han sido y son utilizados para la comunicación. Desde el periódico hasta la radio y de este a la televisión, siendo en estos últimos años los medios de comunicación digitales, a través del internet, los que tienen mayor predominio en la preferencia del público para obtener y transmitir información, debido a que existe un amplio número de personas que consiguen la información por estos medios (Rivera, 2019), sobretodo de los jóvenes que la obtienen a través de las redes sociales (Barreno et al., 2022).

Teniendo en cuenta que los medios de comunicación tradicionales han ido perdiendo la influencia e impacto que tenían anteriormente (Muñoz & Montero, 2017), los medios digitales han ido abarcando un mayor público, pues permiten que la información tenga una propagación más rápida por la inmediatez que tienen. Sin embargo, como todo aspecto vinculado a la tecnología, si esta es ejecutada de forma incorrecta puede llegar a ser perjudicial en varios aspectos, debido a que varias de las noticias que se propagan pueden no ser verídicas o no ser comprobadas por profesionales del periodismo para darlas a conocer, ya sea debido al deseo de inmediatez con la que son publicadas o a las intenciones con las que se publican, generando las llamadas *fake news* y por ende la desinformación hacia el público (López-Martín et al., 2023).

Ahora bien, también hay un lado positivo dentro de estas fuentes de difusión, puesto que en la actualidad al tener una mayor posibilidad para transmitir algún mensaje hacia una alta cantidad de personas, se está logrando observar y distinguir una nueva perspectiva de lo que se denomina ‘opinión pública’. Así, por ejemplo, se distingue que en la sección de comentarios de la mayoría de redes sociales se presenta una total exposición de lo que es el pensamiento humano, aspecto que ayuda tanto a empresas como a la persona en el proceso de recepción.

Asimismo, como ya se conoce, con las redes sociales se dejan de lado las barreras de distancia y se acerca a la sociedad a poder debatir entre las diferentes perspectivas que cada persona pueda tener sobre algún acontecimiento que ocurra en el mundo, generando una interacción al recibir y compartir la información (Longhi-Heredia et al., 2022). A lo que se agrega el uso de estas herramientas digitales para el ocio y entretenimiento del ser humano, debido a que se toma en consideración que las redes sociales son actualmente el principal medio de comunicación social, puesto que algunas redes son usadas como fuente de información y otras como medio de socialización e incluso para contactarse con los demás, de alguna manera reemplazando el contacto social en persona (Fernández & Niño, 2021).

Por tanto, las plataformas digitales son de suma importancia y más aún lo que se publica o se comparte a través de las redes sociales, ya que esto puede conllevar a una reacción masiva si la información que se da a conocer es de vital importancia, pero que puede llegar a generar un efecto negativo, debido a la sobreexposición que puede existir acerca de un tema en específico (Garfin et al., 2020) como por ejemplo el brote del ébola, el cual a pesar de no tener gran impacto en el sistema de salud de Estados Unidos si causó conmoción y mucha angustia en los ciudadanos de aquel país debido a la constante información que se proporcionaba sobre el tema (Thompson et al., 2017).

Todo ello hace notar aún que las redes sociales todavía son un medio complejo de información, por el poco cuidado que se tiene al recibir la información, además que se puede notar en distintas ocasiones que existe una abundancia de noticias, lo cual puede provocar un caos de menor medida o una gran confusión en el público (Masip et al., 2020).

Otra circunstancia que se presenta sobre la información que se recibe y las noticias falsas, sobre todo las que la gente acepta de manera inmediata, está relacionada con el punto de vista de las personas, ya que el público suele aceptar la información que se adecúe a las opiniones o argumentos que tienen, de manera que se fortalezca la verdad o perspectiva que ellos poseen (Barrientos-Báez et al., 2022), por lo que las *fake news* tienen un mayor impacto en ciertos sectores, dependiendo de la información que se está transmitiendo, sobre todo en temas clave como los derechos humanos, el sistema democrático o cuestiones políticas (Rodríguez, 2020).

El público suele aferrarse a la postura que tiene debido a la información que recibe, ya que esta suele fortalecer su opinión sobre diversos temas. Esto debido a que

la información que la persona suele recibir está ligada al rastro que esta sigue en la red, es decir, las búsquedas que un individuo realiza en la web impactan en la información que luego él recibe, ya que se clasifican las inclinaciones de las personas, para que estas puedan obtener noticias más cercanas a sus posturas (Fernández & Niño, 2021).

Es por eso que las informaciones que se les presentan pueden tener mayor impacto en las personas, ya que reafirma, de una manera, la postura que ya tienen *per se*, lo cual conlleva a evitar cuestionar si las noticias que reciben son totalmente verídicas.

Asimismo, otro factor importante a considerar acerca de los medios digitales y su mayor impacto al informar es el panorama actual al que se enfrenta el periodismo y los medios tradicionales, ya que han sido desacreditados o tienen una imagen desgastada ante la vista del público que ya no suele aceptar inmediatamente el discurso que en diversas ocasiones brindan (Pérez-Escoda & Pedrero, 2021). Por lo que el público acostumbra buscar y obtener información en medios digitales, los cuales en su mayoría de veces se adecúa a la perspectiva que se tiene sobre un tema.

Siendo así, las *fake news* han logrado tener un mayor impacto debido a los medios de comunicación digitales, los cuales permiten que llegue a más personas y se difundan de manera acelerada. Además, el contenido y las situaciones en las que se presentan son importantes para la difusión de la información.

Las fake news en el entorno de la virtualidad

En la actualidad vivimos en la llamada sociedad de la información, un contexto social que tiene como meta la adquisición, procesamiento, evaluación, almacenamiento y difusión de la información en favor del conocimiento, así como en la satisfacción de necesidades de índole individual como colectivo (Magallon, 2019).

En este escenario de la sociedad es primordial que el ser humano cuente con la suficiente competitividad para buscar, evaluar y seleccionar entre variadas fuentes de información. La adquisición de aquellas competencias dará como resultado el proceso de alfabetización en información, conllevando a un desarrollo individual y colectivo en la sociedad (Alonso y Saraiva, 2020).

El término *fake news* se ha hecho muy popular en los últimos años tras la propagación de 'medias verdades' y su impacto en el ámbito de la política. Su estilo de influencia es como el correr de los rumores, por lo tanto, la propagación de noticias falsas no es un fenómeno que pueda considerarse novedoso, aunque si se debe considerar la magnitud de su impacto en el entorno online, el cual es el medio predeterminado que la mayoría de personas utilizan al menos unos minutos al día. Sin embargo, cabe precisar que el término *fake news* no se puede traducir literalmente, ya que en principio no existe la 'noticia falsa', puesto que una de las reglas bases de toda información periodística que se publica es que la misma ha pasado por una verificación y constatación de ser un hecho real (Mendinguren et al., 2020).

Las *fake news* han estado presente en gran parte de la historia y sobre todo en estos eventos históricos. En su efecto se usaban para apoyar más a una ideología que a otra y así mantener a una sociedad bajo los efectos de una falsa información (Viana & Carvalho-Mendonça, 2021).

> Las razones que se esgrimen para sustituir este concepto por el de desinformación son fundamentalmente cuatro: las noticias falsas no abarcan todas las dimensiones de la desinformación; es un oxímoron; el discurso político se ha apropiado del término para desacreditar la labor del periodista, así como la motivación económica e ideológica que subyace a la generación de este tipo de noticias (Rodríguez, como se citó en Vázquez-Barrio et al., 2021, p. 195).

La presencia de las *fake news* es abundante en la actualidad, lo que conlleva a un proceso más lento para discernir la información y por tanto ser más fácil encontrar una noticia falsa que una verídica. El término tiene mucha historia por su facilidad de redacción y crear escenarios, pero también tiene cabos sueltos y son ellos los que pueden ser analizados (Apolo et al., 2021).

La repercusión de este fenómeno social, y por ende periodístico, incluso llevó a que la Organización Mundial de la Salud hable del surgimiento de una 'infodemia' (Ríos, 2023; Sánchez-Reina & González-Lara, 2022), denominación que consiste en designar a la predominancia de noticias falsas y teorías de la conspiración, por sobre la información verídica y corroborada, que distorsionan y obstruyen la toma de medidas preventivas contra la pandemia del Covid-19 y por ende la efectividad de las mismas en la gestión mundial para su mejor control (Su et al., 2022).

La Universidad de Oxford (como se citó en Viana & Carvalho-Mendonça, 2021, p. 22) definió al término 'posverdad' como "un sustantivo que se relaciona o denota circunstancias en las que los hechos objetivos tienen menos influencia en la formación de la opinión pública que apela a la emoción y las creencias personales". Si bien se esclarece el camino sobre un mejor concepto del término en la actualidad, este tipo informaciones aún se sigue masificando; tanto así que los países subdesarrollados son los más accesibles para las *fake news* (García-Marín & Merino-Ortego, 2022).

En base a lo expuesto se puede decir que las *fake news* son y serán parte del día a día en el consumo de información, al ser aplicados de manera diaria y en algunas ocasiones utilizado de manera exagerada por la facilidad con la que se elaboran. En consecuencia, ya es decisión de la persona y la sociedad en su conjunto en qué información cree: si en aquella que encuentra de manera rápida y gratuita en las redes sociales o cualquier página web, y propalada por cualquier ciudadano que en muchos casos emplea un seudónimo o es anónimo, o en aquella que es recopilada, verificada y transmitida por un profesional del periodismo en un medio de comunicación y por la cual, como es lógico, deberá realizar algún pago.

METODOLOGÍA

El objetivo de la investigación es realizar una revisión bibliográfica sobre las *fake news*, ya que fue elegida como palabra del año en el 2017 por Oxford English Dictionary (Valero & Oliveira, 2018). El trabajo realizado es de enfoque cuantitativo de diseño no experimental. La investigación centra su atención en recopilar diferentes artículos que cumplen con ciertos requisitos para ser considerados, tales como el año, debido a que los textos que se tomaron en cuenta son desde el 2018.

Además, otro ítem importante que se consideró fue el título, el cual tenía que tener alguno de estos términos: *fake news*, *noticias falsas* o *posverdad*, siendo la misma situación en el caso de las palabras claves. También se tuvo presente el nombre de la revista y el país, para tomar en cuenta cuales eran los países y revistas que se especializan más en este campo. Por último, se consideró a los autores y si los textos eran de acceso libre o se tenía que pagar por ellos.

Al establecer la revisión se tomó en consideración dos bases de datos importantes: *Scopus* y *SciElo*, precisando que al realizar la búsqueda se realizó un filtro para tener solo artículos en castellano. Luego se procedió a separar los textos que cumplían con los ítems tomados en cuenta para la investigación, dando un total de 204 textos académicos revisados.

RESULTADOS

Términos específicos	SCOPUS		SCIELO	
	Título de investigación	Palabras clave	Título de investigación	Palabras clave
Posverdad	19	-	7	6
Fake news	50	155	15	21
Noticias falsas	20	2	2	18
TOTAL	**89**	**157**	**24**	**45**

Tabla 1. Número de términos específicos por título de investigación y palabras clave en Scopus y SciElo

Se llega a evidenciar que en la tabla 1 se deducen los títulos y palabras clave en cada repositorio consultado: Scopus y SciElo. Ante esto se precisa que en la búsqueda de Scopus se evidencia que el término *posverdad* tiene presencia en 19 títulos de investigación, pero no cuenta con apariciones en palabras claves. El término *fake news* se distingue en 50 oportunidades en los títulos de investigación, siendo el de mayor presencia en este apartado, mientras que en las palabras claves se le observa en 155 oportunidades, repitiendo su superioridad numérica ante los otros términos investigados. Por último, *noticias falsas* cuenta con 89 apariciones en títulos de investigación y 9 veces como palabras clave.

Este análisis da un resultado de 89 apariciones de los términos en títulos de investigación y 157 veces como palabras claves. Por parte de SciElo, la palabra *posverdad* se encuentra 7 veces en algún título de investigación y con 6 apariciones como palabra clave. El término *fake news* se encuentra 15 veces como parte del título en los trabajos consultados y en 21 oportunidades como palabra clave, siendo la de mayor aparición en este análisis. Mientras que *noticias falsas* es la de mayor aparición en título con 24 veces y en 18 ocasiones como palabra clave. Estos números dan como resultado un total de 24 apariciones en títulos de investigación y 45 como palabras claves en los textos consultados.

Año	SCIELO	SCOPUS
2018	1	11
2019	5	44
2020	10	36
2021	8	41
2022	14	34
TOTAL	**38**	**166**

Tabla 2. Número de publicaciones por año

Durante el tratamiento de datos se pudo analizar que, en el marco de años permitidos de la recolección de datos (2018 - 2022), en el año 2018 existe solo 1 investigación en SciElo, mientras que en Scopus 11. En el 2019 se evidencian 5 publicaciones en SciElo y 44 en Scopus. En 2020, SciElo aumentará a 10 sus investigaciones. mientras que Scopus baja a 36. En el 2021 SciElo reduce a 8 publicaciones y Scopus aumentará a 41. Por último en el 2022, SciElo aporta 14 investigaciones y Scopus 32. Esto nos da un total de 38 publicaciones para SciElo y 166 para el sistema de Scopus.

País	SCIELO	SCOPUS
Alemania	-	1
Argentina	2	1
Bolivia	3	-
Brasil	1	2
Chile	7	6
Colombia	3	3
Cuba	-	3
Ecuador	2	-
España	1	124
Estados Unidos	1	2
Italia	-	1
México	5	-
Paraguay	1	-
Perú	9	7
Portugal	2	13
Uruguay	1	-
Venezuela	-	3

Tabla 3. Número de publicaciones por país

En el manejo de datos se logró evidenciar los países con mayor número de publicaciones tanto en SciElo y Scopus. Los países se encuentran en el marco de investigación pautados, siendo mencionados a continuación acompañados del número de sus publicaciones. Argentina cuenta con 2 publicaciones en SciElo y 1 en Scopus. Bolivia tiene 3 publicaciones en SciElo y no cuenta con apariciones en Scopus. Brasil tiene 1 publicación en SciElo y 2 en Scopus. Chile tiene 7 publicaciones en SciElo y 6 en Scopus. Colombia tiene 3 publicaciones SciElo y 3 en Scopus. Cuba no cuenta con apariciones en SciElo, mientras que en Scopus cuenta con 3 publicaciones. Ecuador tiene 2 publicaciones en SciElo y no cuenta con apariciones en Scopus. España tiene 1 aparición en SciElo y 124 publicaciones en Scopus. Estados Unidos tiene 1 aparición en SciElo y 2 publicaciones en Scopus. Alemania e Italia no tienen publicación en la base de datos de SciElo, pero ambos tienen 1 publicación en Scopus. México, Paraguay y Uruguay comparten una situación similar, ya que no aparecen en Scopus, pero sí en SciElo donde tienen 5, 1 y 1 publicación, respectivamente. Perú tiene 9 publicaciones en SciElo y 7 en Scopus. Portugal cuenta con 2 publicaciones en SciElo y 13 en Scopus. Por último, Venezuela no tiene participación en SciElo, pero en Scopus cuenta con 3 publicaciones. Con estos datos se deduce que en SciElo, Perú y Chile tienen el mayor número de publicaciones, mientras que en Scopus, España es por mucho el país que más publicaciones aporta.

Modalidad	SCIELO	SCOPUS	TOTAL
Libre acceso	38	136	174
Paga	0	30	30
Total	38	166	

Tabla 4. Número de publicaciones con libre acceso y paga

Tras analizar los datos investigados se pudieron deducir las publicaciones de acceso libre y de paga. En base a esto podemos afirmar que SciElo cuenta con 38 artículos de libre acceso y no figura con alguno de paga, a la vez que Scopus cuenta con 136 investigaciones de libre acceso y 30 de paga. Así, en SciElo se tiene un total de 38 publicaciones y 166 en Scopus, definiendo entre SciElo y Scopus un total de 174 publicaciones de libre acceso y 30 de paga.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El uso de los medios digitales permitió la rapidez de la comunicación, sin embargo, mediante estos también se propagan *fake news*, lo cual representa un problema acerca de la divulgación de información. Por lo que este estudio realizó una revisión bibliográfica acerca de las investigaciones que tratan acerca de este tema. El resultado muestra que desde 2018 las *fake news* han ido en aumento, coincidiendo con Vosoughi et al. (2018) al igual que las investigaciones relacionadas, siendo que en el 2019 y el 2021 se publicaron más artículos acerca del tema (García-Marín & Salvat, 2021), tomando en cuenta que ambas fechas fueron después de acontecimientos notables, como la crisis sanitaria del Covid-19 debido a las investigaciones que se dieron por la desinformación que hubo en el pico más alto de la pandemia (García-Marín, 2021).

Los resultados también nos detallan los artículos en español que se encontraron en ambas bases, siendo España uno de los países que cuenta con más publicaciones, tal como también se aprecia en la investigación de Ramos (2023), por lo que esto expone la necesidad que más países realicen investigaciones de este tipo para aumentar la información acerca de este tema (Blanco et al., 2019). Asimismo, las revistas con más publicaciones se encuentran en España como *Profesional de la información* que cuenta con 27 artículos en ambas bases, *Revista Latina de Comunicación Social* con 14, *Historia y Comunicación Social* contando con 11 investigaciones o *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* que tiene 9 artículos en ambas bases de datos.

Además, como parte de la búsqueda también se consideraron otras palabras como *posverdad* o noticias falsas, debido a que suelen vincularse con el término *fake news*, puesto que permiten tener acceso a más información relacionada con la misma temática, por lo que se coincide con Wardle y Derakhshan (como se citó en Blanco et al., 2019). También se tomó en consideración la modalidad de las investigaciones publicadas debido a

que permite tener el conocimiento si son accesible para todo el público, por lo que se pudo notar que ambas bases de datos permiten tener acceso a esta información, ya que gran parte de los artículos son de libre acceso.

En conclusión, esta revisión bibliográfica permite distinguir que desde el 2018 se ha presentado un aumento en cuanto a la cantidad de textos académicos de habla hispana sobre *fake news*. Siendo así, esto lleva a reflexionar sobre el tipo de información que se está transmitiendo en los medios digitales, así como en los analógicos y como es que una cantidad considerable de público consume la misma, ya sea para satisfacer un morbo o, lo que es peor, finalmente creer en ella.

REFERENCIAS

Alonso, L. & Saraiva, I. (2020). Búsqueda y evaluación de información: dos competencias necesarias en el contexto de las fake news. *Palabra Clave (La Plata), 9*(2), e090. https://doi.org/10.24215/18539912e090

Alonso-Martín-Romo, L., Oliveros-Mediavilla, M. & Vaquerizo-Domínguez, E. (2023). Perception and opinion of the Ukrainian population regarding information manipulation: A field study on disinformation in the Ukrainian war. *Profesional de la información*, *32*(4), e320405. https://doi.org/10.3145/epi.2023.jul.05

Apolo, A., Tusa, F. & Roman, M. (2021). Fake News e incremento desinformativo durante el estado de excepción 2020: caso el Mercioco, Ecuador. *Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades,* (16), 35–51. https://doi.org/10.37135/chk.002.16.02

Barreno, R., Trámpuz, J. & Vélez, N. (2022). El consumo incidental de noticias en los estudiantes universitarios durante la pandemia. *Revista San Gregorio,* (51), 49–61. https://doi.org/10.36097/rsan.v0i51.2119

Barrientos-Báez, A., Caldevilla-Domínguez, D. & Yezerska, L. (2022). Fake news y posverdad: relación con las redes sociales y Fiabilidad de contenidos. *Fonseca Journal of Communication,* (24), 149-162. https://doi.org/10.14201/fjc.28294

Blair, A. (2010). *Too Much to Know: Managing Scholarly Information Before the Modern Age*. Yale University Press.

Blanco, I., García, C. & Tejedor, S. (2019). El impacto de las fake news en la investigación en Ciencias Sociales. Revisión bibliográfica sistematizada. *Historia y Comunicación Social, 24*(2), 449-469. https://doi.org/10.5209/hics.66290

Blassnig, S., Büchel, F., Ernst, N. & Engesser, S. (2019). Populism and Informal Fallacies: An Analysis of Right-Wing Populist Rhetoric in Election Campaigns. *Argumentation 33*(1), 107–136. https://doi.org/10.1007/s10503-018-9461-2

Eppler, M. & Mengis, J. (2004). The concept of information overload: A review of literature from organization science, accounting, marketing, MIS, and related disciplines. *The Information Society, 20*(5), 325–344. https://doi.org/10.1080/01972240490507974

Fernández, B. & Niño, J. (2021). Análisis del consumidor en redes sociales y su percepción de las marcas. *Revista de Comunicación de la SEECI, 54,* 21-54. https://doi.org/10.15198/seeci.2021.54.e628

García-Marín, D. (2021). Agenda temática, metodologías e impacto de la investigación sobre desinformación. Revisión sistemática de la literatura (2016-2020). *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar De Estudios De Comunicación Y Ciencias Sociales,* (33), 321–346. https://doi.org/10.31921/doxacom.n33a854

García-Marín, D. & Merino-Ortego, M. (2022). Desinformación anticientífica sobre la COVID-19 difundida en Twitter en Hispanoamérica. *Cuadernos.Info,* (52), 24–46. https://doi.org/10.7764/cdi.52.42795

García-Marín, D. & Salvat, G. (2021). Investigación sobre desinformación en España: Análisis de tendencias temáticas a partir de una revisión sistematizada de la literatura. *Fonseca, Journal of Communication,* (23), 199–225. https://doi.org/10.14201/fjc202123199225

Garfin, D., Silver, R. & Holman, E. (2020). The novel coronavirus (Covid-2019) outbreak: Amplification of public health consequences by media exposure. *Health psychology, 39*(5), 355-357. https://doi.org/10.1037/hea0000875

Guan, T., Liu, T. & Yuan, R. (2021). Facing disinformation: Five methods to counter conspiracy theories amid the Covid-19 pandemic. [Combatiendo la desinformación: Cinco métodos para contrarrestar las teorías de conspiración en la pandemia de Covid-19]. *Comunicar, 29*(69), 71–83. https://doi.org/10.3916/C69-2021-06

Gutiérrez-Coba, L. & Rodríguez-Pérez, C. (2023). Estrategias de posverdad y desinformación en las elecciones presidenciales colombianas 2022. *Revista De Comunicación, 22*(2), 225–242. https://doi.org/10.26441/RC22.2-2023-3270

Londoño, E. (2018). Las tendencias ideológicas de los actores del plebiscito en Colombia: análisis en la prensa online. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 24*(1), 697–714. https://doi.org/10.5209/ESMP.59974

Longhi-Heredia, S., Quezada-Tello, L., Morillas-Alcázar, J. & Gómez, Á. (2022). El transmedia en la agenda cultural. Estrategias de difusión patrimonial en la prensa española. *Revista San Gregorio, 1*(51), 33-48. https://doi.org/10.36097/rsan.v0i51.2077

López-Martín, Á., Gómez-Calderón, B. & Córdoba-Cabús, A. (2023). Disinformation, on the rise: An analysis of the fake news on Spanish politics. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review / Revista Internacional De Cultura Visual, 14*(1), 1-12. https://doi.org/10.37467/revvisual.v10.4596

Magallón, R. (2019). Verificado México 2018. Desinformación y fact-checking en campaña electoral. *Revista de Comunicación, 18*(1), 234–258. https://doi.org/10.26441/RC18.1-2019-A12

Mariscal, S. (2022). Social media as a democratic space: Language, irony and post-truth. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades, 15*(1), 1–9. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4197

Masip, P., Aran-Ramspott, S., Ruiz-Caballero, C., Suau, J., Almenar, E. & Puertas-Graell, D. (2020). Consumo informativo y cobertura mediática durante el confinamiento por el Covid-19: sobreinformación, sesgo ideológico y sensacionalismo. *Profesional De La información, 29*(3). https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.12

Mendiguren, T., Pérez, J. & Meso, K. (2020). Actitud ante las Fake News: Estudio del caso de los estudiantes de la Universidad del País Vasco. *Revista de Comunicación, 19*(1), 171–184. https://doi.org/10.26441/RC19.1-2020-A10

Muñoz, P. & Montero, M. (2017). *Medios de comunicación y posverdad: Análisis de las noticias falsas en elecciones presidenciales de EEUU de 2016.* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad Autónoma de Barcelona] Dipòsit Digital de Documents de la UAB https://ddd.uab.cat/record/181870

Nelson, K. & Tugwell, Y. (2022). Information-seeking behaviour of students at a Caribbean University during the COVID-19 pandemic. *Library Management, 43*(3-4), 257–279. https://doi.org/10.1108/LM-10-2021-0089

Nieto-Sandoval, A. & Ferré-Pavia, C. (2023). TikTok y cambio climático: comunicar sin fuentes ni soluciones. *Revista De Comunicación, 22*(1), 309–331. https://doi.org/10.26441/RC22.1-2023-2994

Pérez-Curiel, C. & Velasco, A. (2020). Impacto del discurso político en la difusión de bulos sobre Covid-19. Influencia de la desinformación en públicos y medios. *Revista Latina de Comunicación Social,* (78), 86–119. https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1469

Pérez-Escoda, A. & Pedrero, L. (2021). Retos del periodismo frente a las redes sociales, las fake news y la desconfianza de la generación Z. *Revista Latina de Comunicación Social,* (79), 67–85. https://doi.org/10.4185/RLCS-2021-1519

Ramos, I. (2023). The perception of fake news in higher education students: A bibliographic review. *VISUAL REVIEW. International Visual Culture Review / Revista Internacional De Cultura Visual, 14*(1), 1–10. https://doi.org/10.37467/revvisual.v10.4602

Ríos, C. (2023). Pandemia, rumores, noticias falsas. Hacia un desciframiento de la infodemia en México. *Secuencia* (117), e2071. https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i117.2071

Rivera, P. (2019). Infografías de salud publicadas por organizaciones y autoridades sanitarias en la red social pinterest. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI, 7*(13), 92-100. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7107352

Rodríguez, C. (2020). Una reflexión sobre la epistemología del fact-checking journalism: retos y dilemas. *Revista de Comunicación, 19*(1), 243-258. https://dx.doi.org/10.26441/rc19.1-2020-a14

Rodríguez, J. (2021). Perpetradores de violencia. El arquetipo de funcionario de la policía política y propagandista de la teoría de la conspiración antiespañola: Mauricio Carlavilla y Eduardo Comín Colomer. *Cuadernos de Filología: Estudios Literarios, 26*, 103-127. https://doi.org/10.7203/qdfed.26.22102

Sánchez-Reina, J. & González-Lara, E. (2022). The COVID-19 infodemic among young people and adults: The support of critical media literacy. [La infodemia del COVID-19 en jóvenes y adultos: El soporte de la alfabetización crítica mediática]. *Comunicar, 30*(73), 71-81. https://doi.org/10.3916/C73-2022-06

Sobral, F. & Nina de Morais, N. (2020). Información falsa en la red: la perspectiva de un grupo de estudiantes universitarios de comunicación en Portugal. *Revista Prisma Social*, (29), 172–194. https://revistaprismasocial.es/article/view/3593

Su, Y., Lee, D. & Xiao, X. (2022). "I enjoy thinking critically, and I'm in control": Examining the influences of media literacy factors on misperceptions amidst the COVID-19 infodemic. *Computers in Human Behavior, 128*. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107111

Thompson, R., Garfin, D., Holman, E. & Silver, R. (2017). Distress, Worry, and Functioning Following a Global Health Crisis: A National Study of Americans' Responses to Ebola. *Clinical Psychological Science, 5*(3), 513-521. https://doi.org/10.1177/2167702617692030

Uscinski, J. & Parent, J. (2014). *American Conspiracy Theories*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199351800.001.0001

Valero, P. & Oliveira, L. (2018). Fake news: una revisión sistemática de la literatura. *Observatorio (OBS*), 12(5).* https://doi.org/10.15847/obsOBS12520181374

Vázquez-Barrio, T., Torrecilllas-Lacave, T. & Suárez-Álvarez, R. (2021). Credibilidad de los contenidos informativos en tiempos de fake news: Comunidad de Madrid. *Cuadernos.Info*, (49), 192–214. https://doi.org/10.7764/cdi.49.27875

Viana, L. & Carvalho-Mendonça, M. (2021). El debate público envenenado y los límites de la regulación estatal: por una alfabetización digital ante el problema de las fake news. *Universitas-XXI*, (34), 19-40. https://doi.org/10.17163/uni.n34.2021.01

Vosoughi, S., Roy, D. & Aral, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science 359*, 1146-1151. https://doi.org/10.1126/science.aap9559

Wescott, S. (2022). The post-truth tyrannies of an evidence-based hegemony. *Education Policy Analysis Archives, 30*(95). https://doi.org/10.14507/epaa.30.6178

Zozaya, L., Feijoo, B. & Sádaba, C. (2022). Análisis de la capacidad de menores en España para reconocer los contenidos comerciales publicados por influencers. *Revista De Comunicación, 21*(2), 307–319. https://doi.org/10.26441/RC21.2-2022-A15

Zurloni, V. & Anolli, L. (2010). Fallacies as Argumentative Devices in Political Debates. En I. Poggi, F. D'Errico, L. Vincze & A. Vinciarelli (eds). Multimodal Communication in Political Speech. Shaping Minds and Social Action (pp. 245–257). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41545-6_18

CAPÍTULO 5

DIDÁCTICA PARA LA RESOLUCIÓN DE EMERGENCIAS OBSTÉTRICAS EN LA FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE MEDICINA

Data de aceite: 02/05/2024

Luis Alejandro Villao Rodríguez
Guayaquil – Ecuador
https://orcid.org/0009-0003-9132-9206

Silvia María Lara Arriaga
Guayaquil – Ecuador
https://orcid.org/0000-0002-0964-6751

RESUMEN: La instrucción de la medicina engloba la transmisión de una cadena de conocimientos sobre la ciencia médica, la capacitación para practicar un conjunto de habilidades clínicas entre las que destacan los procedimientos diagnósticos y terapéuticos, y la transmisión de una serie de actitudes relacionadas con los principios y valores de la profesión médica, en este estudio forjamos el desarrollo de habilidades en la atención de urgencias gineco-obstétricas en el estudiante de Medicina. **Métodos:** Estudio observacional, alcance descriptivo, diseño no experimental, la compilación de datos a través de cuestionarios en una institución de educación superior que ofrecen educación médica en el internado, el Hospital Verdi Cevallos Balda de Portoviejo, se llevó a cabo entre docentes y estudiantes, 2023. Validamos los cuestionarios de los dos grupos de encuestados. Usamos gráficos y tablas para representar las correspondencias de la entrega y la importancia percibida de los resultados del aprendizaje de habilidades en el área de gineco-obstetricia. **Resultados:** Las tasas de respuesta a las críticas del programa de estrategias para el desarrollo de habilidades en la atención de urgencias obstétricas de los estudiantes de Medicina son del 30% (n=17), por otro lado, los docentes evaluaron las habilidades de los estudiantes solo el 14% (n=8) tienen dificultad en la captación de las habilidades impartidas. **Conclusiones:** Los resultados acentúan que las estrategias para el desarrollo de habilidades en la atención de urgencias obstétricas en el estudiante de Medicina, en el Hospital Verdi Cevallos Balda son adecuadas por el docente educador.

PALABRAS CLAVE: Educación, Ginecología, Docentes, Médicos.

INTRODUCCIÓN

La didáctica para la resolución de emergencias obstétricas en la formación de los estudiantes de medicina es un tema importante para garantizar la preparación adecuada de los futuros profesionales de la salud. A continuación, te proporcionaré información relevante sobre este tema:

La simulación obstétrica es una herramienta efectiva para la formación de los estudiantes de medicina en la resolución de emergencias obstétricas. Esta metodología permite a los participantes adquirir habilidades técnicas y conocimientos necesarios para enfrentar situaciones de alto riesgo en el parto

Los programas de formación basados en simulación ofrecen una amplia variedad de temas y están dirigidos a los profesionales que realizan actividad obstétrica

Es importante destacar que la capacitación en servicio también desempeña un papel fundamental en el manejo de emergencias obstétricas. A través de la simulación clínica, los profesionales de la salud pueden aprender haciendo y aprender desde el error, lo que contribuye a la cultura de seguridad del paciente

La formación en emergencias obstétricas es fundamental en la preparación de los estudiantes de medicina. Estos profesionales de la salud deben estar preparados para enfrentar situaciones críticas durante el embarazo y el parto, ya que pueden surgir complicaciones que ponen en riesgo la vida de la madre y el bebé. Por lo tanto, es necesario brindarles una sólida formación en el manejo de emergencias obstétricas para que puedan actuar de manera rápida y eficiente. En este estudio, se analizará la importancia de esta formación y se establecerán los objetivos a alcanzar.

Importancia de la formación en emergencias obstétricas

La formación en emergencias obstétricas es de vital importancia para garantizar una atención médica especializada y de calidad durante el embarazo y el parto. Las emergencias obstétricas, como la hemorragia postparto o la eclampsia, pueden ser situaciones críticas que requieren una respuesta inmediata. Además, la falta de conocimiento y habilidades en este campo puede conducir a complicaciones graves e incluso a la muerte de la madre o el bebé. Por lo tanto, es fundamental que los estudiantes de medicina adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para la resolución de emergencias obstétricas.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

El objetivo de este estudio es evaluar la efectividad de la formación en emergencias obstétricas en la preparación de los estudiantes de medicina. Se analizará si los contenidos teóricos y prácticos impartidos en relación a las emergencias obstétricas son adecuados y suficientes para que los estudiantes adquieran las competencias necesarias en este campo.

Asimismo, se buscará identificar posibles áreas de mejora en la formación y proponer estrategias didácticas más efectivas. El estudio también pretende generar conclusiones basadas en evidencia científica que permitan mejorar la calidad de la formación en emergencias obstétricas.

METODOLOGÍA

El presente estudio es de tipo observacional, con enfoque cualitativo, alcance descriptivo, diseño no experimental de corte transversal.

Método Descriptivo

Realizamos una exposición narrativa, numérica y/o gráfica, lo más detallada y exhaustiva posible de la realidad que se investiga en nuestro estudio. El objetivo de este método es disponer de un primer conocimiento de la realidad tal y como se desprende de la observación directa que hacemos con del conocimiento que se ha adquirido a través de información o estudios aportados por otros autores con relación al tipo de estudio.

Encuestas

Dado que no ha habido estudios sistemáticos que analicen las actitudes hacia los resultados del aprendizaje y las habilidades en la atención de urgencias obstétricas en el estudiante de Medicina, utilizamos encuestas en línea desarrolladas por nosotros mismos, lo que resultó en una base de datos transversal. El período del estudio fue de enero a agosto de 2023. En el Hospital Verdi Cevallos Balda de Portoviejo, Ecuador. Desarrollamos dos cuestionarios, uno para docentes (n=19) y otro para estudiantes (n=56), así validar tanto lo que percibe el estudiantado por parte de los docentes, y por los docentes como reciben la información los estudiantes según su pedagogía de estrategias impartida para desarrollar habilidades en la atención de urgencias obstétricas. Se tabuló por medio del programa SPSS Statistics, y validación de variables chi cuadrado y desviación estándar.

RESULTADOS

	Frecuencia	Porcentaje
Ultrasonido obstétrico	56	100%
Laparoscopia básica	56	100%
Trastornos de la vulva	53	94%
Comunicación profesionalidad	56	100%
Liderazgo	49	87%
Anatomía_del_suelo_pélvico	55	98%
Vasculatura pélvica	55	98%
Anatomía perineal	48	85%
Histeroscopia_básica	55	98%
Casos de oncología ginecológica	53	94%
Consentimiento informado	53	94%
Sangrado del primer trimestre	54	96%
Prolapso e incontinencia	54	96%
Anestesia obstétrica	56	100%
Trastornos de la menstruación	56	100%
Complicaciones médicas del embarazo	56	100%
Anticoncepción	56	100%
Procedimientos de consultorio ginecológico	56	100%
Acercamiento a la literatura	56	100%
Casos de gestión de consultorio ginecológico	56	100%
Complicaciones posparto	56	100%
Postoperatorio ginecológico	56	100%
Escritura de recetas	56	100%
Cuidado de heridas	56	100%
Triaje obstétrico	56	100%
Posicionamiento operativo	56	100%
Asistir en sala de parto	56	100%
Prácticas de simulación	56	100%

Tabla 1 Estrategias para el desarrollo de habilidades en la atención de urgencias obstétricas en el estudiante de Medicina por los docentes.

Fuente: Base de Encuestas dirigidas a Estudiantes para medir las habilidades desarrolladas para la atención de urgencias obstétricas en el estudiante de Medicina, en el Hospital Verdi Cevallos Balda, Portoviejo – 2023

En la tabla 1 observamos las diferentes estrategias para fortalecer habilidades en la atención de urgencias obstétricas en el estudiante de Medicina, con mayor incidencia prácticas de simulación, triaje obstétrico, casos de gestión de consultorio gineco obstétrico, cuidado de heridas y comunicación, el 100 % de los estudiantes están preparados y poseen estas habilidades, mientras que una minoría presenta falencias en la teoría y en el liderazgo con 48,49 % respectivamente.

	Examenes_de_habilidades_simulación	Trato_al_paciente	Conocimientos_de_ginecoobstetricia	Asistir_partos	Asitir_cirugías	Desenvolvimeinto_de_emergencias
Frecuencia	42	52	56	52	54	54

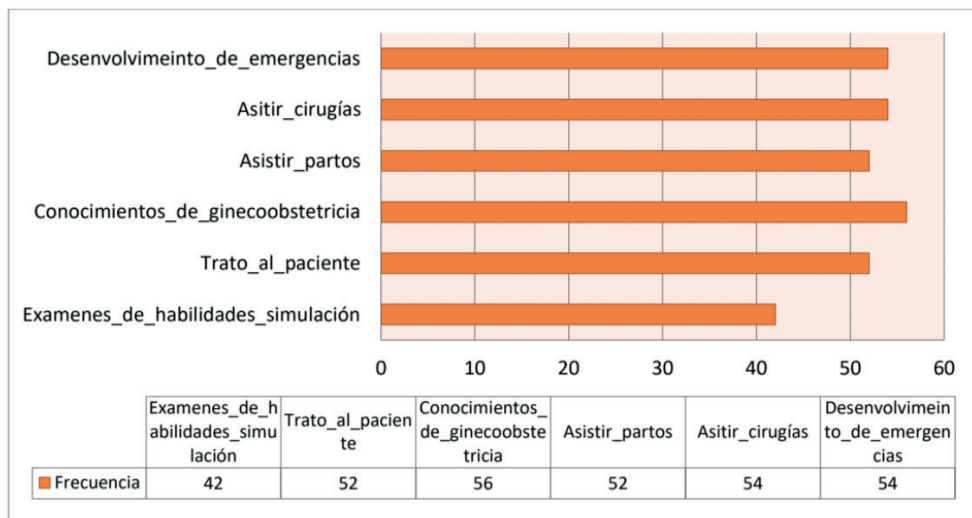



Figura 1 Habilidades adquiridas para la atención de urgencias obstétricas por el estudiante de Medicina, en el Hospital Verdi Cevallos Balda, Portoviejo – 2023.

Fuente: Base de Encuestas dirigidas a Docentes para medir las habilidades adquiridas para la atención de urgencias obstétricas por el estudiante de Medicina, en el Hospital Verdi Cevallos Balda, Portoviejo – 2023

En resumen, hicimos preguntas a los docentes sobre la importancia, de la tasa de adquisición de los resultados del aprendizaje de habilidades para la atención de urgencias obstétricas en el estudiante de Medicina, además de la escala de Likert. Desde la perspectiva de profesores y estudiantes, en este Gráfico 1 podemos indagar que las estrategias impartidas por lo docentes para que los estudiantes desarrollen habilidades en urgencias ginecobstetricias en el internado son muy buenas con mayor del 95% desarrollan destrezas y tienen buen desenvolvimiento según los exámenes a cada uno de ellos en aulas y el prácticas, una de las que mayor prefieren antes de estar en contacto con los pacientes es la simulación y maniquíes le ha ayudado enormemente en sus habilidades, y que en su representación en nuestro país en el Hospital Verdi Cevallos Balda tenemos buenos educadores y se está formando un buen profesional médico no tanto en el servicio de ginecología sino en todas las ramas impartidas. Los docentes calificaron los resultados del aprendizaje en una escala de Likert con respecto a si son importantes para la profesión

médica (escala de calificación: 1 = el menos importante, 5 = el más importante) y en qué medida los entregan durante los cursos (escala de calificación: 1 = nada, 5 = mucho). Con un Chi-cuadrado de Pearson de 0,7 tomando en cuenta que es mayor a 0,05 y que una hipótesis nula se rechazaba cuando es menor al valor mencionado, quiere decir que no hay evidencia estadísticamente significativa para rechazar la hipótesis. Con una desviación estándar de 0,4 es decir cerca del valor esperado.

DISCUSION

Para responder eficazmente a las emergencias obstétricas, es fundamental identificar las habilidades necesarias que deben poseer los estudiantes en la atención médica [15]. Estas habilidades incluyen la capacidad de diagnosticar una emergencia obstétrica, realizar los procedimientos necesarios y gestionar urgencias y emergencias del embarazo y el parto [16]. Identificar estas habilidades es el primer paso en el desarrollo de un programa de capacitación integral que pueda dotar a los estudiantes de medicina del conocimiento y la experiencia necesarios para manejar las emergencias obstétricas.

El siguiente paso crucial en la estrategia para el desarrollo de habilidades es desarrollar un programa de capacitación integral para la atención de emergencia obstétrica. Este programa debe incluir una variedad de métodos de capacitación, incluidas conferencias, capacitación práctica y simulaciones clínicas [17]. Estas simulaciones pueden proporcionar a los estudiantes de medicina un entorno seguro y controlado para practicar y perfeccionar sus habilidades en el manejo de emergencias obstétricas.

En el estudio realizado hemos comparado con varias investigaciones a nivel internacional, como los estudios la formación de las nuevas generaciones de médicos enfrenta grandes desafíos. El método educativo debe garantizar el acceso a técnicas educativas modernas y eficaces. La simulación médica es un método que se está desarrollando de forma muy dinámica. Actualmente, la mayoría de las universidades que tienen facultades médicas tienen acceso a las instalaciones de un Centro de Simulación Médica. Se pueden utilizar muchos tipos de simulaciones. La variedad de técnicas es considerable. Desde entrenadores simples, pasando por simuladores de pacientes avanzados hasta simulación híbrida o realidad virtual. Gracias a su uso, es posible enseñar procedimientos médicos básicos de forma segura, sin comprometer la intimidad del paciente. Una ventaja adicional es la posibilidad de formarse en un equipo interdisciplinar al comparar con nuestro estudio coincide los resultados de la mejor manera de enseñar las áreas de gineco-obstetricia es mediante la simulación. (6)

Otro artículo de la serie “To the Point” preparada por el Comité de Educación Médica de Pregrado (UMEC) de la Asociación de Profesores de Ginecología y Obstetricia (APGO), brinda a los educadores una descripción general del uso de la simulación en la educación médica de pregrado en el campo de la Obstetricia y Ginecología. La simulación juega un

papel importante en la educación de los estudiantes de medicina. Los estudiantes sirven cada vez más como observadores clínicos y brindan atención menos directa al paciente. La simulación puede ayudar a estandarizar la educación y garantizar la calidad y la comparabilidad en un entorno educativo cada vez más amplio. Este artículo resume el papel cada vez mayor de la simulación en la educación médica de pregrado en obstetricia y ginecología y su efecto en los resultados importantes del alumno, como la confianza, el conocimiento, las habilidades, los comportamientos en el lugar de trabajo y luego ponerlos en práctica con la paciente. (5)

La implementación de los Hitos del Consejo de Acreditación para la Educación Médica de Graduados (ACGME) en el campo de la obstetricia y la ginecología ha llegado con el Nivel Uno de los Hitos definido como el nivel esperado de un residente de primer año entrante. Se enseñan, implementan y evalúan una materia optativa de 4 semanas para estudiantes de cuarto año de la facultad de medicina, que utilizó un enfoque multimodal para enseñar y evaluar las competencias del Nivel Uno. El plan de estudios de 78 horas utilizó conferencias didácticas tradicionales, sesiones de aprendizaje activo de aula invertida, un plan de estudios de paginación simulado, capacitación de simulación, disecciones anatómicas de cadáveres embalsamados y procedimientos operativos de cadáveres frescos congelados. Realizamos una evaluación de los conocimientos y habilidades quirúrgicas de los estudiantes antes y después de la finalización del curso. Los estudiantes también recibieron comentarios sobre su evaluación y manejo de ocho escenarios de paginación simulados. Los estudiantes completaron encuestas de satisfacción del contenido del curso al finalizar cada una de las 4 semanas. (7)

Los estudiantes demostraron una mejora en el conocimiento y las habilidades quirúrgicas al finalizar el curso. La confianza en la localización tendió a mejorar al finalizar el curso. La satisfacción de los estudiantes fue alta para todo el contenido del curso, y los componentes de aprendizaje activo del plan de estudios (aula invertida, simulación y sesiones de anatomía) obtuvieron puntajes más altos que la didáctica tradicional en las seis categorías de nuestra encuesta de satisfacción de los estudiantes. Este estudio piloto demuestra un enfoque práctico para preparar a los estudiantes de medicina de cuarto año para las expectativas de Milestones Level One en obstetricia y ginecología. Este plan de estudios puede servir como marco para que las facultades de medicina y las especialidades específicas trabajen para cumplir con los primeros pasos del Sistema de Acreditación Next de ACGME.

Una selección de escenarios clínicos que utilizaron casos de simulación de obstetricia y ginecología, previamente utilizados, sirvió como base para las sesiones de simulación. Para simulaciones obstétricas, SimMom ® y Noelle ®Se utilizaron simuladores de parto humano. Se utilizaron entrenadores de caja tradicionales para simulaciones histeroscópicas y laparoscópicas. (8) Para cada caso clínico se realizó una breve presentación didáctica sobre la presentación clínica de cada escenario. Luego, a cada

participante se le dio una breve viñeta clínica y se le indicó que manejara al paciente para el escenario particular. Los elementos de evaluación incluyeron el conocimiento de la situación clínica, el reconocimiento de los signos pertinentes del problema clínico, la gestión y la comunicación del equipo cuando corresponda. Al finalizar cada sesión, los alumnos recibieron retroalimentación directa en cada área. A continuación, se dio a los alumnos la oportunidad de repetir la estación.

Disecciones anatómicas, Las sesiones básicas de anatomía pélvica, utilizando cadáveres embalsamados, fueron diseñadas y dirigidas por profesores del departamento de anatomía. Estas sesiones cubrieron las capas de la pared abdominal, las vísceras pélvicas y el riego sanguíneo, los músculos del piso pélvico y la anatomía perineal. Un miembro de la facultad de la División de Ciencias Anatómicas enseñó las cinco sesiones.

Procedimientos operativos, Las sesiones de anatomía clínica utilizaron pelvis cadavéricas congeladas frescas y fueron realizadas por dos profesores de obstetricia y ginecología. Estas sesiones cubrieron dos casos quirúrgicos básicos de primer año (ligadura de trompas y laceración perineal de segundo grado) y dos casos de nivel avanzado (histerectomía abdominal y salpingo ooforectomía bilateral) para reforzar la relevancia clínica de las sesiones de anatomía pélvica. Las disecciones frescas congeladas se realizaron durante un período de 2 días con una proporción cadáver-estudiante de 1-2. La instrucción incluyó una introducción a los instrumentos quirúrgicos y las suturas utilizadas para cada procedimiento, así como una breve revisión de la anatomía clínica. Luego, los estudiantes realizaron una ligadura de trompas, una reparación de laceración perineal de segundo grado y una histerectomía abdominal total con salpingo ooforectomía bilateral en sus cadáveres. Los alumnos recibieron comentarios sobre la riqueza de los movimientos, el uso adecuado de los instrumentos y la calidad de los nudos atados. A lo largo de cada procedimiento, se describieron las complicaciones comunes y las posibles variaciones en la anatomía y la técnica. Por lo que estos estudios mencionados se comparan con el presente estudio recalcando a la simulación como una de las estrategias que genera buenas habilidades en los estudiantes en sus prácticas con las pacientes en el área de ginecoobstetricia.

CONCLUSIONES

La formación de las nuevas generaciones de médicos enfrenta grandes desafíos en todo el mundo. El sistema educativo debe garantizar el acceso a técnicas educativas modernas y eficaces. La simulación médica es un método que se está desarrollando de forma muy dinámica.

Actualmente, la mayoría de las universidades privadas con facultades de Medicina tienen acceso a las instalaciones de un Centro de Simulación Médica y las Universidades públicas o estatales están implementando este tipo de Centros de Simulación Médica. Se

pueden utilizar muchos tipos de simulaciones. La variedad de técnicas es considerable. Desde entrenadores simples, pasando por simuladores de pacientes avanzados hasta simulación híbrida o realidad virtual. Gracias a su uso, es posible enseñar procedimientos médicos básicos de forma segura, sin comprometer la intimidad del paciente. Una ventaja adicional es la posibilidad de formarse en un equipo interdisciplinar.

El objetivo de este trabajo fue presentar la posibilidad de utilizar la simulación médica como un método de enseñanza eficaz e interesante de los estudiantes de medicina en el campo de la ginecología y obstetricia entre otros mencionados. Los autores describieron diferentes técnicas y niveles de sofisticación de la simulación. También se describieron las tareas básicas del docente.

El trabajo puede ser un interesante complemento para las prácticas asistenciales en los hospitales en el área de Ginecología y Obstetricia. Además, en las universidades del Ecuador como en los mismos hospitales, como lo es el Hospital Verdi Cevallos Balda cuentan con sala de simulación para prácticas de los estudiantes de medicina como los residentes.

REFERENCIAS

Núñez JM. La enseñanza de las habilidades clínicas. Educación Médica. 2008 Diciembre; 11(1).

Samantha Coster INea. Interprofessional attitudes amongst undergraduate students in the health professions: A longitudinal questionnaire survey. Elsevier. 2008 Febrero; 45: p. 1667–1681.

Yohei Onodera YMea. Una encuesta de internos japoneses para prepararse para la formación clínica obligatoria en obstetricia y ginecología. Revista de investigación en obstetricia y ginecología. 2021 Abril; 47(7).

Tomasz Klosiewicz RZea. Aplicación de la simulación médica en la formación de estudiantes de medicina del área de ginecología y obstetricia. Ginekol Pol. 2020; 91(5).

Elise N. Everett DFea. Al grano: El papel cada vez mayor de la simulación en la educación de los estudiantes de medicina en obstetricia y ginecología. American Journal of Obstetrics & Gynecology. 2019 Febrero; 220(2).

Tomasz Klosiewicz RZea. Application of medical simulation in the education of medical students in the area of gynecology and obstetrics. Ginekologia Polska. 2020 Noviembre; 91(5).

Sistema de Acreditación ACGME Next. [Online].; 2014 [cited 2023 Agosto 19. Available from: http://www.webcitation.org/6RnzAvvKA.

Pamela Andreatta JFea. Una encuesta de internos japoneses para prepararse para la formación clínica obligatoria en obstetricia y ginecología. Revista americana de obstetricia y ginecología. 2011 Octubre; 205(4).

Barrionuevo. (2020). Plataforma Moodle y aprendizaje de curso de Salud Pública en estudiantes de obstetricia de la Universidad Andina del Cuzco; 2020. Obtenido de http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/20.500.129076/21302

Herrera. (Marzo de 2023). Reflexión sobre la enseñanza en Ginecología y Obstetricia. Obtenido de http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/4021

Knobel, O. &. (2020). Planificación, construcción y uso de simuladores artesanales para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la obstetricia. Obtenido de https://doi.org/10.1590/1518-8345.3684.3302

López. (1 de Enero de 2020). Modelo pedagógico para el mejoramiento del sistema de evaluación del residente de Ginecología y Obstetricia. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412020000400006&script=sci_arttext&tlng=en

Martínez, A. S. (Septiembre de 2022). Diseño de la asignatura Obstetricia y Ginecología basada en la formación de competencias. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412022000300017&script=sci_arttext

Matabay. (2021). Percepción de los internos rotativos de la carrera de obstetricia sobre la enseñanza con modalidad virtual en tiempos de pandemia y confinamiento. Obtenido de https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/4833

Mejoramiento de la calidad para atención obstétrica (n.d.) Recuperado October 17, 2023, de http://saludecuador.org/maternoinfantil/archivos/B109.PDF

Curso de Soporte Vital Avanzado en Obstetricia (ALSO®). (n.d.) Recuperado October 17, 2023, de es.hsc.unm.edu

El Hospital de Valme desarrolla un novedoso programa. (n.d.) Recuperado October 17, 2023, de www.agssursevilla.org

CAPÍTULO 6

BULLYING E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA REGIÓN ALTIPLÁNICA DEL PERÚ

Data de submissão: 08/03/2024 *Data de aceite: 02/05/2024*

Silvia Quispe Apaza
Universidad Nacional del Altiplano
Puno – Perú
https://orcid.org/0000-0003-4743-1986

Danitza Luisa Sardón Ari
Universidad Nacional del Altiplano
Puno – Perú
https://orcid.org/0000-0001-7285-2403

Zezy Yadeyda Sardon Ari
Universidad Nacional del Altiplano
Puno – Perú
https://orcid.org/0000-0002-8100-186X

Lizbeth Patricia Cayro Jilapa
Universidad Nacional del Altiplano
Puno – Perú
https://orcid.org/0000-0002-6507-7338

Indhira Dehissy Pinto Canchari
Universidad Nacional del Altiplano
Puno – Perú
https://orcid.org/0009-0006-5473-8272

Sarita Duran-Chambilla
Universidad Nacional del Altiplano
Puno – Perú
https://orcid.org/0000-0001-8864-0907

Karen Zulma Ortega Gallegos
Universidad Nacional del Altiplano
Puno – Perú
https://orcid.org/0000-0003-2072-9520

RESUMEN: En el contexto escolar el bullying ha cobrado intensidad por ser una forma de violencia que tiene consecuencias de gran magnitud para las víctimas, las formas en las que se presenta este tipo de violencia es a nivel verbal, físico, exclusión social, disrupción social y violencia de parte del profesorado; tanto el entorno académico como el entorno familiar son los principales espacios para promover el desarrollo y formación de la inteligencia emocional, lo cual conduce a la reflexión sobre la situación emocional en la que se encuentra el acosador y la víctima acosada. Por lo tanto, el objetivo de este estudio de investigación fue, determinar la relación que existe entre bullying e inteligencia emocional de los discentes de una institución educativa de educación primaria de la región Puno - Perú. La metodología empleada corresponde al tipo de investigación descriptivo correlacional, diseño no experimental con enfoque cuantitativo. La población fue de 205 estudiantes de sexto grado de primaria, con una muestra estratificada de 134; a quienes se les aplicó dos instrumentos, el cuestionario CUVE 3-EP de 36 ítems para evaluar bullying y el cuestionario de inteligencia emocional de 60 ítems. Los resultados indican la existencia de un nivel

bajo (66,4%) y moderado (27,6%) de bullying y un nivel bajo de inteligencia emocional (72,4%), así mismo existen correlaciones positivas moderadas entre las dimensiones de bullying e inteligencia emocional: violencia verbal (rs=0,40), violencia física (rs=0,489), exclusión social (rs=0,481), disrupción social (rs=0,493) y violencia del profesorado (rs=0,481). Se concluye que, existe una correlación positiva considerable (rho = 0,508) entre el bullying e inteligencia emocional en los estudiantes de educación primaria, es decir, ellos perciben bajos niveles de bullying en su entorno escolar, a su vez mantienen niveles bajos de inteligencia emocional por poseer escasos recursos de autocociencia, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales.
PALABRAS CLAVE: Bullying, disrupción social, empatía, inteligencia emocional, violencia física, violencia verbal.

BULLYING AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PRIMARY EDUCATION STUDENTS IN THE REGION OF THE PERUVIAN HIGHLANDS

ABSTRACT: In the school context, bullying has gained intensity because it is a form of violence that has major consequences for the victims. The forms in which this type of violence occurs are verbal, physical, social exclusion, social disruption and violence from the teaching staff; both the academic environment and the family environment are the main spaces to promote the development and training of emotional intelligence, which leads to reflection on the emotional situation in which the harasser and the harassed victim find themselves. Therefore, the objective of this research study was to determine the relationship that exists between bullying and emotional intelligence of the students of an educational institution of primary education in the region Puno - Peru. The methodology used corresponds to the type of descriptive correlational research, non-experimental design with a quantitative approach. The population was 205 sixth grade primary school students, with a stratified sample of 134; to whom two instruments were applied, the 36-item CUVE 3-EP questionnaire to evaluate bullying and the 60-item emotional intelligence questionnaire. The results indicate the existence of a low (66.4%) and moderate (27.6%) level of bullying and a low level of emotional intelligence (72.4%), and there are moderate positive correlations between the dimensions of bullying and emotional intelligence: verbal violence (rs=0.40), physical violence (rs=0.489), social exclusion (rs=0.481), social disruption (rs=0.493) and teaching staff violence (rs=0.481). It is concluded that there is a considerable positive correlation (rho = 0.508) between bullying and emotional intelligence in primary education students, that is, they perceive low levels of bullying in their academicenvironment, at the same time they maintain low levels of emotional intelligence. because they have limited resources for self-awareness, self-control, self-motivation, empathy and social skills.
KEYWORDS: Bullying, social disruption, empathy, emotional intelligence, physical violence, verbal violence.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas son consideradas como un espacio de difusión de conocimientos, construcción de los aprendizajes, práctica de valores y ciudadanía (Lobato y Rodrigues, 2016), así como el entorno de desarrollo de competencias y capacidades; sin embargo, el contexto escolar es donde se presenta el bullying con mayor incidencia (Williford y Zinn, 2018).

El acoso escolar, o *bullying*, es un problema que preocupa a la comunidad educativa cada vez con mayor frecuencia, se observa en el incremento de las investigaciones al respecto y las propuestas de actuación que buscan estrategias para afrontarlo (Hamodi et al., 2018). Este es uno de los temas que cobra importancia sobre la educación y la salud de las niñas, niños y adolescentes. El bullying en la infancia tiene problemas mentales negativos a largo plazo y correlatos de salud física, incluido el aumento de peso y síntomas de depresión (Sutin et al., 2016). En los últimos años este fenómeno alcanza una dimensión dentro del problema social, que merece una visible atención, interés y preocupación social (Garaigordobil et al., 2017; Ortega et al., 2001). Por ello se dice que el acoso es un problema importante de salud pública que afecta del 10% al 30% de los niños en todo el mundo (Shetgiri, 2017). Es hora de analizar los problemas de salud que plantea el predominio social temprano y considerar las implicaciones éticas de los daños causados socialmente en la vida cotidiana (Halpern et al., 2015).

De acuerdo a las investigaciones la incidencia del acoso escolar se da con mayor presencia en los países con menos desarrollo (Sanz y Molano, 2014). Sin embargo, en los últimos años, los medios de comunicación han llamado mucho la atención sobre el acoso, principalmente debido a los suicidios relacionado con el acoso, lo cual ha generado preocupaciones sobre una epidemia de acoso, por ejemplo en los Estados Unidos (Shetgiri, 2017). Así se incrementa el deterioro de la convivencia escolar, el ambiente social en las instituciones educativas se va degradando con la presencia de violencia, indisciplina, vandalismo, malos modales, antivalores y actos disruptivos.

Hace algunos años atrás, este fenómeno no tenía un término que lo defina, hasta que en la década de 1970 el psicólogo Dan Olweus puso en alerta en Noruega, señalando que el maltrato y abuso eran una práctica común entre compañeros de las escuelas. Y en el año 1983, producto del suicidio de tres estudiantes noruegos, es cuando se dio respuesta al fenómeno con un estudio liderado por Olweus, cuyos resultados sirvieron para la creación de un programa, denominado Olweus Bullying Prevention Program (Pesci, 2015).

El primero que empleó el término “bullying” en el sentido de acoso escolar en sus investigaciones fue Dan Olweus, para definir a toda conducta agresiva, negativa, repetitiva, realizada por una persona o un grupo contra otros pares que tiene dificultades para defenderse por sí mismo, produciendo un desequilibrio de poder (García y Ascensio, 2015; Ortega et al., 2001), que supera su sentido de empatía y por lo tanto están dispuestos a lastimar a los

demás para sentirse poderosos (Ferreira y Muñoz, 2011); además indicó que un estudiante es maltratado o victimizado cuando se expone, de forma repetitiva y durante un tiempo prologado a una serie de acciones negativas o violentas por parte de uno o más estudiantes; los mismo que pueden ser de carácter físico, verbal y/o psicológico (Olweus, 2013).

El bullying es un término que proviene de la palabra inglesa *bull*, que significa toro; por tanto, se podría decir que aquellos que llevan a cabo esta acción se asemejan a un toro, que arremeten contra todo y todos (Hamodi et al., 2018). Es decir, la combinación de acciones violentas en contra de un individuo (Lobato y Rodrigues, 2016).

Es importante precisar que el bullying o también denominado maltrato entre pares no se presenta con exclusividad en la institución educativa, puede presentarse también en otros contextos, por lo tanto la violencia escolar no es sinónimo de bullying (García y Ascensio, 2015). El bullying puede presentarse fuera del horario escolar, en una relación interpersonal caracterizado por un desequilibrio real o superficial de poder o fuerza (Olweus, 2003); sin embargo, en estos escenarios es donde se presenta con mayor visibilidad, porque que los niños, niñas de nuestro país se encuentran por ejemplo en el nivel primaria mínimamente 30 horas a la semana (García y Ascensio, 2015) y en un promedio de 1100 horas durante el año escolar según lo establecido por el Ministerio de Educación.

Olweus distingue entre el bullying directo, que consiste en ataques abiertos hacia la víctima, y el bullying indirecto, que consiste en provocar el aislamiento o la exclusión intencional de un individuo o grupo, a través de difamaciones contra alguien; al cual se le debería prestar mayor atención por presentarse de forma invisible pero de efectos progresivos (García y Ascensio, 2015).

Por tanto, las agresiones se darán a nivel físico, a nivel verbal, que son mucho más comunes, desde insultos, amenazas, correr rumores que tratan de disminuir la estima por encima del 30% de las agresiones; e incluso la exclusión social y el aislamiento en un 20% (Cerezo, 2006). La exclusión educativa tiende a normalizarse a generalizarse de forma invisible (Figueroa, 2017). Otra expresión de bullying es la disrupción social, donde la "poca aceptación del grupo podría desencadenar sentimientos de rechazo de los estudiantes hacia la escuela y el aprendizaje, e influir negativamente en su motivación para asistir y aprender" (MINEDU, 2018); finalmente está la expresión de violencia de parte del profesor, cuando la ejerce en el aula tiene un discurso totalizador y castrante que arrastra a su terreno y "hace ver que él tiene la razón" (Prieto, 2013).

El bullying como maltrato psicológico y físico, hace que la víctima disminuya su autoestima y confianza debido a la conducta repetitiva de los agresores hacia sus víctimas, provocando secuelas catastróficas, como es vivir aterrorizado, con miedo de ir a la escuela, y en casos extremos conllevan a pensamientos suicidas (Guerra, 2014).

Cabe mencionar que la relación de abuso, si se repite y mantiene en el tiempo, puede producir a largo plazo, consecuencias negativas tanto académicas como psicológicas e interpersonales, ya que afecta al desarrollo socioemocional de las víctimas o personas implicadas (Musri, 2012).

El acoso escolar se presenta como un fenómeno universal que se observa en todas las escuelas del mundo, con un 35% de los estudiantes involucrados. El contexto grupal es decisivo para comprender y prevenir el acoso, ya que los compañeros generalmente están presentes en situaciones de acoso y tienen roles clave para mantenerlo, prevenirlo o detenerlo (Wójcik, 2018). Existen muchas investigaciones que demuestran entornos sobre el acoso escolar. En México, un grupo de personas de un estudio asistían a escuelas que se ubicaban en una zona con un alto índice delictivo. El 95% de los padres de familia del alumnado participante se dedicaba a vender en las calles (películas, ropa, perfumes, licores, e incluso pornografía) en dicho ambiente es común que en un salón de clases existan estudiantes cuyos padres se encuentran recluidos en cárceles por haber cometido diversos delitos (Mendoza y Pedroza, 2015); por ello se puede percibir que los adolescentes que se asocian con compañeros delincuentes tienen más probabilidades de ser acosadores, víctimas y víctimas de intimidación en el acoso físico, verbal y social (Cho y Lee, 2018).

Ante ese panorama es preciso que se presenten programas para reducir los niveles de bullying, como el Programa de Intervención en Habilidades Sociales en los colegios (La Paz), específicamente para niños entre 11 y 12 años, ya que en esta edad se da más importancia al sentido de pertenencia a los grupos sociales que se forman en los cursos, por lo que pertenecer o no, puede hacer que la vida del niño en la escuela sea satisfactoria o no (Ferreira y Muñoz, 2011). Pero se debe considerar según resultados de un estudio que los programas de intervención contra el acoso escolar deben considerar el papel de los comportamientos y antecedentes familiares de las víctimas en el aumento de la vulnerabilidad a la victimización crónica (Baldwin et al., 2016). Tal es así, que en otros estudios se involucran a los actores más cercanos de la formación de los estudiantes como el programa de prácticas de crianza positiva dirigido a padres para reducir el bullying y aumentar la conducta pro-social de sus hijos, esto permite la efectividad de las intervenciones de los padres a través del desarrollo de conductas pro-sociales (hacer la tarea, ayudar con tareas domésticas y recoger sus juguetes) (González et al., 2014).

Por tanto, frente a dichos trabajos de investigación se hace la revisión para relacionar el bullying con el nivel de inteligencia emocional como una característica peculiar que debe contar un estudiante para evitar los malos comportamientos. Las instituciones educativas acogen a estudiantes con una situación emocional diversa y de forma ideal se espera que la conducta del estudiante permita una relación pacífica para con sus pares y con esta investigación, se enfatiza que los estudiantes, convivan en un ambiente apropiado, donde no exista la violencia, que no exista el bullying entre los alumnos; por ello, es necesario conocer los niveles de este problema social y tomar las medidas necesarias para lograr consecuentemente la mejora emocional de los estudiantes y el fortalecimiento de la confianza en sí mismos.

Haciendo referencia al concepto de Inteligencia Emocional (IE) se dice que apareció por primera vez en 1990 en un artículo publicado por Salovey y Mayer (Pacheco

y Fernández-Berrocal, 2004), pero fue Goleman (1996) con su libro Inteligencia Emocional, quien transformó las palabras inteligencia emocional en un término de moda. La tesis de Goleman incitaba a replantear el concepto de inteligencia humana, más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales, donde se resalte la importancia del uso y la gestión del aspecto emocional y social, para comprender la carrera de la vida de las personas (Mira et al., 2017).

Para Goleman (1995), la IE se define como una competencia para manejarse a sí mismo y sus relaciones con los demás, trabajar en equipo efectivo y asumir liderazgo, la cual tiene efectos positivos en términos de productividad y rendimiento académico y laboral; además según este autor dos años más tarde, indica que las investigaciones sobre la prueba de cociente intelectual CI han descubierto que solo representa el 20% del éxito en la vida de una persona, lo cual sugiere que la IE puede estar asociada con el 80% restante, por lo que el estudio de la IE es esencial en el ámbito educativo para lograr que los estudiantes se formen integralmente y desarrollen todas sus potencialidades (Arely et al., 2021).

Frente a ello, un estudio indica que a niveles medio-altos de inteligencia emocional y conducta prosocial en los estudiantes, se obtiene la existencia de una relación directamente proporcional entre inteligencia emocional y conducta prosocial, donde la relevancia de la dimensión interpersonal es un factor predictor de la conducta prosocial (Sporzon y López, 2021).

Por tanto, los resultados de un estudio demostraron que cuanto mejor es su regulación y comprensión emocional, haciendo referencia a las dimensiones de la inteligencia emocional, es menos probable que los alumnos sean víctimas de acoso escolar. Esto se confirmó que una adecuada atención emocional y una excelente claridad y reparación emocional son factores protectores contra la victimización (León-Del-barco et al., 2020). En un futuro, si todas las instituciones educativas pusieran énfasis en promocionar una sana convivencia, esta se vería reflejada en una disminución en los casos de muertes violentas, abusos físicos, entre otros (Moriano, 2018).

Por ello el objetivo del trabajo de investigación fue determinar la relación que existe entre los niveles de bullying y la inteligencia emocional en los estudiantes de educación primaria de la región altiplánica, para comprender la importancia de la inteligencia emocional como un factor protector frente a la victimización por bullying.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se ha desarrollado según el enfoque de investigación cuantitativo, de diseño no experimental, tipo descriptivo correlacional. El estudio para su indagación consideró dos variables: bullying con sus dimensiones: violencia verbal, violencia física, exclusión social entre estudiantes, disrupción social, violencia del profesorado hacia el estudiante; y la variable inteligencia emocional con sus dimensiones: autoconciencia, autocontrol, automotivación, empatía, habilidad social.

La población de estudio estuvo conformada por 205 estudiantes distribuidos en seis secciones de sexto grado de la institución educativa primaria N° 71015 San Juan Bosco de gestión pública, ubicada en el distrito de Juliaca, provincia de San Román y región Puno (Perú), para la muestra se consideró 134 estudiantes, seleccionados de acuerdo al muestreo probabilístico aleatorio simple, a quienes se le aplicó dos cuestionarios.

Para medir la variable Bullying se utilizó el Cuestionario CUVE 3-EP conformado por 36 preguntas, expresado en un lenguaje sencillo y comprensible (Álvarez-García et al., 2015); la misma que fue validada para el contexto; de acuerdo a la fiabilidad del Alfa de Cronbach, señala un valor de 0.820. Este instrumento contiene cinco dimensiones con una escala de Likert que va de 1 a 5 (nunca a siempre), evalúa la violencia verbal (por ejemplo: Los estudiantes ponen sobrenombres a sus compañeras y compañeros para molestarlos); violencia física (por ejemplo: Algunos estudiantes provocan peleas dentro de la escuela); exclusión social entre estudiantes (por ejemplo: Hay estudiantes con los que no se juntan otros compañeros por su diferencia cultural o étnica); disrupción en el aula (por ejemplo: Hay alumnos que ni trabajan ni dejan trabajar a los demás); y violencia del profesorado hacia el estudiante (por ejemplo: El profesor no escucha a los estudiantes cuando le hablan).

Para medir la variable Inteligencia Emocional se utilizó un test aplicado a niños de diez años de edad, validado por Chiriboga y Franco (2001), este instrumento está basado en los componentes que expone Goleman y se ha tratado con el estadístico de fiabilidad Alfa de Cronbach, teniendo un hallazgo de 0.774 para un total de 60 Ítems, por lo cual se considera que es aceptable y fiable para ser utilizado en la presente investigación. Este instrumento evalúa cinco dimensiones, con una escala de Likert que va de 1 a 4 (nunca a siempre), autoconciencia, autocontrol, aprovechamiento emocional, empatía y habilidad social. Además para obtener la validez se sometió a través del juicio de expertos con tres psicólogos.

Los datos fueron procesados y organizados, según las variables de estudio y sus dimensiones, respectivamente en tablas de distribución de frecuencias, cuyo análisis se hizo en base a la estadística descriptiva e inferencial, a través del paquete estadístico SPSS (Versión 22,0); y para la comprobación de la hipótesis estadística se hizo uso del coeficiente de correlación rho de Spearman.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación se presentan de acuerdo a los objetivos general y específicos, a través de la estadística descriptiva e inferencial para corroborar las hipótesis.

Sobre los niveles de violencia verbal, el 32.8 % de los estudiantes encuestados señalaron nunca recibirlo, el 41 % pocas veces, el 18.7 % algunas veces y solo el 7.5 % indica que esta forma de acoso se da muchas veces. Los estudiantes de la institución educativa en un 67% sufren acoso verbal, donde los comentarios negativos respecto al físico son comunes, la humillación y el menosprecio no pueden ser encubiertos con frases como “son niños” (Stamateas, 2014).

De acuerdo a los resultados de la prueba de correlación de Spearman (Tabla 1) existe una correlación directa y significativa con el valor p = 0.000, lo cual es < 0.05 con una correlación de r = 0.400, entre la violencia verbal y la inteligencia emocional en los estudiantes de sexto grado.

			Inteligencia emocional
Rho de Spearman	**Violencia verbal**	Correlación de correlación	,400**
		Sig. (bilateral)	,000
		r^2	0,16
		N	134

Nota. Resultados de la prueba estadística.

Tabla 1. Resultados sobre la correlación de violencia verbal e inteligencia emocional

Sobre la violencia física se conoce que el 44 % de los estudiantes respondieron que nunca fueron víctimas, el 32.8 % indicaron pocas veces, el 18.7 % algunas veces y el 4.5 % muchas veces ve la violencia física. En términos generales el 56% viven con la expectativa de ser agredidos nuevamente; esto afecta su desarrollo emocional ya que no logran desenvolverse en su entorno, viven atemorizados de poder ser víctima nuevamente de maltrato físico por alguno de sus pares.

Los resultados de la prueba de correlación de Spearman (Tabla 2) indican que existe una correlación directa y significativa con el valor p = 0.000, lo cual es < 0.05 con una correlación de r = 0.489 entre la violencia física y la inteligencia emocional en los estudiantes.

			Inteligencia emocional
Rho de Spearman	**Violencia física**	Correlación de correlación	,489**
		Sig. (bilateral)	,000
		r^2	0,239
		N	134

Nota. Resultados de la prueba estadística.

Tabla 2. Resultados sobre la correlación de violencia física e inteligencia emocional.

Sobre los niveles de exclusión social el 56.7 % de los estudiantes informaron que nunca lo padecieron, 26.1 % pocas veces, 13.4 % algunas veces y 3.7 % muchas veces en la escuela, por tanto, el 43% evidencia padecerlo y ello conlleva a sufrir la falta de aceptación de sus pares. Estos actos traen como consecuencia el desarrollo de la inseguridad ya que la aceptación es fundamental para el desarrollo de la autoestima y de las emociones (Ruiz et al., 2015) .

Los resultados de la prueba de correlación de Spearman (Tabla 3) indican que existe una correlación directa y significativa con el valor p = 0.000, lo cual es < 0.05 con una correlación de r = 0.481 entre la exclusión social y la inteligencia emocional en los estudiantes.

			Inteligencia emocional
Rho de Spearman	**Exclusión social**	Correlación de correlación	,481**
		Sig. (bilateral)	,000
		r^2	0,232
		N	134

Tabla 3. Resultados sobre la correlación de exclusión social e inteligencia emocional.

Nota. Resultados de la prueba estadística.

Sobre la disrupción social en el aula, el 15.3 % de los estudiantes informaron que pocas veces observaron, el 41.7 % indica que se da algunas veces y el 43.1 % muchas veces en el aula. Esto representa que los estudiantes, viven un ambiente de malestar en el aula; regularmente causada por el grupo y se deja de lado la armonía que se necesita para el desarrollo del aprendizaje. Manifiestan que existen alumnos que ni trabajan ni dejan trabajar a los demás, dificultando las explicaciones del profesor con sus comportamientos durante la clase, cuando conversan en voz alta.

Los resultados de la prueba de correlación de Spearman (Tabla 4) indican que existe una correlación directa y significativa con el valor p = 0.000, lo cual es < 0.05 con una correlación de r = 0.493, entre la disrupción social y la inteligencia emocional en los estudiantes.

			Inteligencia emocional
Rho de Spearman	**Disrupción Social**	Correlación de correlación	,493**
		Sig. (bilateral)	,000
		r^2	0,243
		N	134

Tabla 4. Resultados sobre la correlación de disrupción social e inteligencia emocional.

Nota. Resultados de la prueba estadística.

Sobre la violencia del profesorado hacia los estudiantes el 53.7 % respondieron que nunca recibieron, el 33.6 % indica que pocas veces, el 10.4 % algunas veces y el 2.2 % que muchas veces se ve violencia por parte de los docentes. En forma general el 46% de los estudiantes, notaron que los docentes se relacionan y conviven con un grupo minoritario de estudiantes; esto genera en los demás sentimientos de indiferencia y exclusión, ya que asumen que existe cierta preferencia con algunos estudiantes.

De acuerdo resultados de la prueba de correlación de Spearman (Tabla 5) existe una correlación directa y significativa con el valor p = 0.000, lo cual es < 0.05 con una correlación de r = 0.481, entre la violencia del profesorado hacia el estudiante y la inteligencia emocional.

			Inteligencia emocional
Rho de Spearman	**Violencia del profesorado**	Correlación de correlación	,481**
		Sig. (bilateral)	,000
		r^2	0,231
		N	134

Tabla 5. Resultados sobre la correlación de la violencia del profesorado e inteligencia emocional.

Nota. Resultados de la prueba estadística.

Sobre el bullying, se conoce que el 66.4 % de los estudiantes encuestados se encuentran en un nivel bajo, el 27.6 % en un nivel moderado, y el 6 % en un nivel alto. Los resultados evidencian que el bullying está presente en la institución educativa y se demuestra que ellos viven situaciones de acoso escolar en forma casi permanente, no con un índice alto; pero dicha cifra debe ser considerada; ya que los estudiantes a su temprana edad pueden guardar emociones de resentimiento y agresividad o el aislamiento de su entorno, esta situación con el tiempo será perjudicial para su desarrollo social (MINEDU, 2018).

Sobre la variable inteligencia emocional el 72.4 % de los estudiantes se encuentra en un nivel bajo, el 20.1 % en un nivel medio y el 7.5 % en un nivel alto. Esto indica que la mayor parte de los estudiantes no tienen la capacidad ni el poder de controlar sus emociones, se sienten distanciados, menos afectivos, incluso son reservados con sus pensamientos, sentimientos y emociones.

De acuerdo resultados de la prueba de correlación de Spearman (Tabla 6) existe una correlación directa y significativa con el valor p = 0.000, lo cual es < 0.05 con una correlación de r = 0.508, entre bullying e inteligencia emocional.

			Inteligencia emocional
Rho de Spearman	**Bullying**	Correlación de correlación	,508**
		Sig. (bilateral)	,000
		r^2	0,258
		N	134

Tabla 6. Resultados del objetivo general sobre la correlación de bullying e inteligencia emocional.

Nota. Resultados de la prueba estadística.

DISCUSIÓN

Los resultados de Carbajal (2015) sobre la inteligencia emocional y control del bullying en estudiantes de sexto grado de primaria halló una relación directa y significativa entre ambas variables, encontrando un valor calculado p = 0.000 a un nivel de significancia de 0,05 (bilateral), y un nivel de correlación de 0,700; lo cual precisa que la correlación es alta, comparado con nuestra investigación que muestra una correlación positiva directa de r = 0.579 a su vez la investigación de Medel (2017) sobre inteligencia y acoso escolar, indica que los resultados del test de Inteligencia Emocional corroboran la importancia de utilizarlo en la educación, sobre todo en el sentimiento y comprensión emocional, puesto que raras veces encontramos un manejo emocional en la inteligencia emocional acompañados de un curso, respecto al conocimiento emocional. Tal como afirma los resultados de (Peña-Casares & Aguaded-Ramírez (2021) que muestran que existen correlaciones significativas entre inteligencia emocional y bienestar, así como entre acoso escolar y bienestar e inteligencia emocional y acoso escolar.

La investigación de Hirpahuanca (2017) sobre los niveles de bullying en las estudiantes de un centro rural, llegó a la conclusión, que el bullying que más transcendencia tiene es el tipo verbal, debido a que en el centro educativo sus estudiantes hieren a otros estudiantes por medio de palabras amenazantes, insultos, etc., que muchas veces afectan su parte emocional y psicológica.

Sin embargo, Pineda (2016), en su estudio sobre incidencia del acoso escolar en la inteligencia emocional de los estudiantes de 10 a 14 llego a la conclusión, que no existe una relación directa entre ambas variables de manera que los estudiantes víctimas, no víctimas de un acoso escolar, en su gran parte muestran un nivel notablemente bajo sobre la inteligencia emocional, informándose con las próximas características: incertidumbre y falta de confianza en sí mismo, enfrentamiento en el control y reconocimiento de sus sentimientos, baja aptitud de automotivación, problemas para vincularse con las demás personas, y bajo poder de inteligencia emocional.

Mientras que en la investigación de Sucasaca y Yanqui (2013), indica que el comportamiento más usual de bullying es la coacción y que si esta conducta no es

intervenida a tiempo generará influencias negativas como la baja autoestima, cuadros depresivos, estados de ansiedad.

Pese a las contribuciones de este estudio, posee algunas limitaciones, la principal refiere al tamaño de la muestra, por considerar solo un grado en educación primaria. Por tanto, los estudios futuros deberían ampliar la cantidad de la muestra con instituciones de mayor número de estudiantes; así como utilizar otros diseños de investigación que permitan el control del bullyng, a su vez promuevan y garanticen el incremento de los niveles de la inteligencia emocional. Sin embargo, a pesar de las limitaciones planteadas, consideramos que el presente estudio representa una primera aproximación al fenómeno investigado y demuestra que el bullying como una expresión de violencia escolar, se relaciona e influyen en el desarrollo de las habilidades emocionales y los recursos de la inteligencia emocional, que se ven directamente afectados cuando el niño crece en medio de un contexto de acoso escolar, y de forma inversa también actúa como un factor protector y sistema de afronte del bullying.

CONCLUSIONES

Con respecto al objetivo general se determinó que si existe relación entre el bullying y la inteligencia emocional de los estudiantes de sexto grado de la región altiplánica. Según la prueba de correlación de rho de Spearman, se encontró la existencia de una correlación directa y significativa ($p = 0.000 < a\ 0.05$) con $r=0.508$; a pesar, de que se no se encontró un índice alto de bullying; esa cifra debe ser analizada en conjunto; los estudiantes a su temprana edad pueden guardar emociones de resentimiento y agresividad o el aislamiento de su entorno; porque no siempre identificamos a los agresores con facilidad, se requiere de una mirada de parte de los profesores, padres entre otros responsables.

Además, se pudo observar un 72,4% de estudiantes con bajos niveles de inteligencia emocional lo cual indica que tienen escasos recursos para gestionar sus emociones, porque demuestran distanciamiento, insensibilidad para actuar, incluso son reservados con sus pensamientos, sentimientos y emociones; a futuro tendrán muchos problemas en la manifestación y expresión de emociones con autocontrol y empatía. La etapa de la infancia es determinante para la formación de habilidades sociales que debe ser atendida con suma urgencia frente a la ola del deterioro de salud mental.

AGRADECIMIENTOS

Los autores de este artículo extienden su agradecimiento a los docentes y estudiantes de la institución educativa por brindar el espacio para la ejecución del trabajo de investigación.

CONFLICTOS DE INTERÉS

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

REFERENCIAS

Álvarez-García, D., Mercedes, J., Rodríguez, F., & Núñez, J. (2015). Anales de Psicologia. *Anales de Psicología*, *31*(3), 859-868. https://doi.org/10.6018/ANALESPS.31.3.186481

Arely, I., Rojas, G., & Moreno, M. S. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional en educación primaria Study on emotional intelligence in primary school. *Revista Fuentes*, *23*(2), 254-267. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12108

Baldwin, J. R., Arseneault, L., Odgers, C., Belsky, D. W., Matthews, T., Ambler, A., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Danese, A. (2016). Childhood bullying victimization and overweight in young adulthood: A cohort study. *Psychosomatic Medicine*, *78*(9), 1094-1103. https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000000388

Carbajal, J. (2015). Inteligencia emocional y control del bullying en estudiantes de 6to grado de primaria de la I.E.P. "Johannes Gutenberg" de Comas, 2014 [Universidad César Vallejo]. En *Universidad Cesar Vallejo*. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/5483

Cerezo, F. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *4*(2), 333-352. https://doi.org/10.25115/ejrep.v4i9.1192

Chiriboga, R. D., & Franco, J. E. (2001). Validación de un test de inteligencia emocional en niños de diez años de edad. *Med. fam. (Caracas)*, *9*(1), 13-23.

Cho, S., & Lee, J. M. (2018). Explaining physical, verbal, and social bullying among bullies, victims of bullying, and bully-victims: Assessing the integrated approach between social control and lifestyles-routine activities theories. *Children and Youth Services Review*, *91*, 372-382. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.06.018

Ferreira, Y., & Muñoz, P. (2011). Programa de Intervención en Habilidades Sociales para reducir los niveles de acoso escolar entre pares o bullying. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, *9*(2), 264-283. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612011000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=en

Figueroa, S. M. (2017). Inteligencia emocional y bullying en estudiantes del nivel secundario de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, 2016 [Universidad Peruana Unión]. En *Universidad Peruana Unión*. https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/20.500.12840/386

Garaigordobil, M., Martínez, V., & Machimbarrena, J. (2017). *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*. *4*(1), 24-31. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477152555003

García, M., & Ascensio, C. (2015). Bullying y violencia escolar: diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, *17*(2), 9-38. www.redalyc.org/pdf/802/80247939002.pdf

González, B. M., Pedroza Cabrera, F. J., & Martínez Martínez, K. I. (2014). Prácticas de Crianza Positiva: Entrenamiento a padres para reducir Bullying. *Acta de Investigación Psicológica*, *4*(3), 1794-1809. https://doi.org/10.1016/s2007-4719(14)70980-9

Guerra, M. P. (2014). *"Talleres de Prevención sobre el Bullying en preadolescentes" de Séptimo de básica de la Escuela La Inmaculada de la Ciudad de Cuenca.* [Universidad del Azuay]. http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/3952/1/10556.pdf

Halpern, J., Jutte, D., Colby, J., & Boyce, W. T. (2015). Social Dominance, School Bullying, and Child Health: What Are Our Ethical Obligations to the Very Young? *Pediatrics*, *135*(Supplement_2), S24-S30. https://doi.org/10.1542/PEDS.2014-3549C

Hamodi, C., Jiménez, L., Hamodi, C., & Jiménez, L. (2018). Modelos de prevención del bullying: ¿qué se puede hacer en educación infantil? *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, *9*(16), 29-50.

Hirpahuanca, B. (2017). *Bullying en las estudiantes del centro rural de formación en alternancia Virgen de Natividad de Pacca, Provincia de Anta, Cusco, 2016* [Universidad Nacional del Altiplano]. http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14082/4492/Laura_Hirpahuanca_Betzi.pdf?sequence=1&isAllowed=y

León-Del-barco, B., Lázaro, S. M., Polo-Del-río, M. I., & López-Ramos, V. M. (2020). Emotional Intelligence as a Protective Factor against Victimization in School Bullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health 2020, Vol. 17, Page 9406*, *17*(24), 9406. https://doi.org/10.3390/IJERPH17249406

Lobato, D. R., & Rodrigues, M. (2016). *Bullying , Prejudice and Barbarism *. June*, 1181-1188.

Medel, M. (2017). *Inteligencia emocional y acoso escolar en ESO*. Universidad de Huelva.

Mendoza, B., & Pedroza, F. (2015). Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir el Acoso Escolar y la Conducta Disruptiva11Se agradece al financiamiento del Proyecto PRODEP(752905) DSA/103.5/14/ 7529. *Acta de Investigación Psicológica*, *5*(2), 1947-1959. https://doi.org/10.1016/s2007-4719(15)30015-6

MINEDU. (2018). Prevención y atención frente al acoso entre estudiantes. En *Ministerio de Educación Perú*. Ministerio de Educación. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5892

Mira, J., Parra, M., & Beltrán, M. (2017). Educación emocional en la universidad: Propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales. *Revista de Comunicación*, *139*, 1-17.

Moriano, L. (2018). *La fábula como una herramienta didáctica para el desarrollo de las competencias ciudadanas en las estudiantes del Colegio Magdalena Ortega de Nariño ciclo I*. Universidad Libre Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Humanidades e Idiomas Bogotá, D.C.

Musri, S. M. (2012). *Acoso escolar y estrategias de prevención en educación escolar básica y nivel medio*. Universidad Tecnológica Intercontinental.

Olweus, D. (2003). Acoso escolar, «Bullying», en la escuelas: Hechos e intervenciones. *Hilos Tensados*, *1*, 1-476. https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Olweus, D. (2013). *School Bullying : Development and Some Important Challenges*. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516

Ortega, R., Del Rey, R., & Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre escolares conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *41*, 95-113. https://www.redalyc.org/pdf/274/27404107.pdf

Pacheco, N. E., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado : evidencias empíricas. *Revista Electronica De Investigacion Educativa*, *6*, 17. http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html

Peña-Casares, M. J., & Aguaded-Ramírez, E. (2021). Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de educación primaria y secundaria.[Inteligencia emocional, bienestar y acoso escolar en estudiantes de educación primaria y secundaria]. *Revista de investigación sobre deporte y salud*, *13*(1), 79-92.

Pesci, A. (2015). Prevención del bullying en México: El caso de los niños y adolescentes sobredotados. *Revista de El Colegio de San Luis*, *5*(10), 104-133.

Pineda, C. (2016). *Incidencia del acoso escolar en la inteligencia emocional de los estudiantes, comprendidos en edades de 10 a 14 años de la escuela de educación general básica «IV centenario», periodo 2015-2016* [UNiversidad Nacional de Loja]. https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/17401/1/INCIDENCIA DEL ACOSO ESCOLAR EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL--CARLOS PINEDA RODRIGUEZ.pdf

Prieto, M. (2013). *Entre violencias y convivencias. Diversas miradas en Iberoamérica*. Universidad Católica de Brasilia. https://catedra.ucb.br/2013/02/15/entre-violencias-y-convivencias-diversas-miradas-en-iberoamerica-2/

Ruiz, R., Riuró, M., & Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XX1*, *18*(1), 345-368. https://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12384

Sanz, A. I., & Molano, E. (2014). Bullying: What's Going on? A Bibliographic Review of Last Twelve Months. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *132*(1978), 269-276. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.309

Shetgiri, R. (2017). Bullying and Children's Academic Performance. *Academic Pediatrics*, *17*(8), 797-798. https://doi.org/10.1016/J.ACAP.2017.08.011

Sporzon, G., & López, M. C. (2021). Evaluation of emotional intelligence and prosocial behavior and their correlation among primary education students. *Estudios Sobre Educacion*, *40*, 51-73. https://doi.org/10.15581/004.40.51-73

Stamateas, B. (2014). *No me maltrates: Cómo detener y poner límites al maltrato verbal* (Penguin Random House (ed.)). https://books.google.com.pe/books?id=7pwQBQAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false

Sucasaca, S. J., & Yanqui, M. S. (2013). *Bullying en adolescentes de las Instituciones Educativas Secundarias María Auxiliadora e Independencia, Puno-2012* [Universidad Nacional del Altiplano]. http://tesis.unap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14082/2081/Sucasaca_Surco_Jécira_Yanqui_Mamani_Silvia_Soraida.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sutin, A. R., Robinson, E., Daly, M., & Terracciano, A. (2016). Parent-Reported Bullying and Child Weight Gain between Ages 6 and 15. *Childhood Obesity*, *12*(6), 482-487. https://doi.org/10.1089/CHI.2016.0185

Williford, A., & Zinn, A. (2018). Classroom-level differences in child-level bullying experiences: Implications for prevention and intervention in school settings. *Journal of the Society for Social Work and Research*, *9*(1), 23-48. https://doi.org/10.1086/696210

Wójcik, M. (2018). The parallel culture of bullying in polish secondary schools: A grounded theory study. *Journal of Adolescence*, *69*(June), 72-79. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.09.005

CAPÍTULO 7

ABORDANDO LA DIABETES MELLITUS: ESTRATEGIAS DE PREVENCIÓN DESDE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA ACTUAL

Data de submissão: 07/03/2024 *Data de aceite: 02/05/2024*

Zulema Ávila González
Docente del Área de la Salud, Carrera de Medicina, Universidad San Gregorio de Portoviejo.
Portoviejo-Manabí
https://orcid.org/0003-3846-2980

Yadir López Peña
Docente del Área de la Salud, Carrera de Medicina, Universidad San Gregorio de Portoviejo.
Portoviejo-Manabí
https://orcid.org/0009-0007-4704-3082

Mercy Doménica Durán Pincay
Docente del Área de la Salud, Carrera de Medicina, Universidad San Gregorio de Portoviejo.
Portoviejo-Manabí
https://orcid.org/0000-0003-3335-641X

Frank Stalin Vinces Vinueza.
Docente del Área de la Salud, Carrera de Medicina, Universidad San Gregorio de Portoviejo
Portoviejo-Manabí
https://orcid.org/0009-0007-5250-8390

RESUMEN: La Diabetes Mellitus tipo 2, en la actualidad, representa uno de los desafíos más apremiantes para la salud pública a nivel mundial. Esta enfermedad crónica, caracterizada por la producción insuficiente de insulina o por no responder normalmente a la misma, afecta a millones de personas en todo el mundo y su incidencia sigue en constante aumento. A medida que las tasas de obesidad y el sedentarismo se vuelven más predominantes en nuestras sociedades modernas, la diabetes tipo 2 se ha convertido en una epidemia global que impacta la calidad de vida de quienes la padecen. Es por ello que esta revisión bibliográfica tiene como objetivo abordar la Diabetes Mellitus tipo II como un desafío actual y futuro de la Salud Pública, así como proponer estrategias de prevención y promoción en salud con el fin de disminuir su incidencia y de este modo evitar o retrasar la aparición de complicaciones. Se planteó la búsqueda de material científico actualizado en bases de datos académicas reconocidas como Scielo, Scopus utilizando el buscador Google académico, entre otras. Se utilizaron los descriptores “Diabetes Mellitus tipo II”, “complicaciones de la Diabetes Mellitus” y “prevención de la Diabetes Mellitus”. Se analizaron los principales conceptos, la

clasificación, criterios diagnósticos y medidas de prevención aplicadas a la Diabetes Mellitus Tipo II. Concluyéndose de esta manera la importancia de la prevención y promoción de salud como pilar fundamental en la disminución de la incidencia de esta enfermedad.
PALABRAS CLAVE: Diabetes Mellitus, Prediabetes, Prevención de la Diabetes Mellitus tipo II, Promoción de salud en Diabetes Mellitus tipo II

ADDRESSING DIABETES MELLITUS: PREVENTION STRATEGIES BASED ON CURRENT SCIENTIFIC EVIDENCE

ABSTRACT: Type 2 Diabetes Mellitus currently represents one of the most pressing challenges for public health worldwide. This chronic disease, characterized by insufficient production of insulin or not responding normally to it, affects millions of people around the world and its incidence continues to constantly increase. As obesity rates and a sedentary lifestyle become more prevalent in our modern societies, type 2 diabetes has become a global epidemic that impacts the quality of life of those who suffer from it. That is why this bibliographic review aims to address Diabetes Mellitus type II as a current and future challenge of Public Health as well as to propose prevention and health promotion strategies in order to reduce its incidence and thus avoid or delay the appearance of complications. The search for updated scientific material was proposed in recognized academic databases such as Scielo, Scopus using the Google academic search engine, among others. The descriptors “Diabetes Mellitus type II”, “complications of Diabetes Mellitus” and “prevention of Diabetes Mellitus” were used. The main concepts, classification, diagnostic criteria and prevention measures applied to Type II Diabetes Mellitus were analyzed. Thus concluding the importance of prevention and health promotion as a fundamental pillar in reducing the incidence of this disease.
KEYWORDS: Diabetes Mellitus, Prediabetes, Prevention of Diabetes Mellitus type II, Health promotion in Diabetes Mellitus type II

INTRODUCCIÓN

La Diabetes Mellitus Tipo II (DM TII) es un problema de salud de gran impacto no solo en las personas que la padecen sino en su medio familiar y social adyacente. La poca cultura en salud referente al tema causa numerosas muertes cada año. Según la Organización Panamericana de la Salud (OPS) la diabetes es la 4ª causa de muerte por enfermedades crónicas no transmisibles (ECNT) en las Américas siendo considerada un desafío actual y futuro para la salud pública. Las acciones de promoción y prevención en salud continúan siendo insuficientes, lo que trae como consecuencia el incremento en la prevalencia de la enfermedad, así mismo en la aparición de complicaciones.

La DM T II es considerada actualmente una enfermedad social, no solo por su elevada frecuencia, sino también por el costo económico que representa para los gobiernos y las familias de las personas que la padecen. En los últimos años se ha suscitado un enorme interés científico y académico en torno a los aspectos psicosociales y de la calidad de vida en las personas con enfermedades crónicas, especialmente con diabetes. (Loor M. et al., 2019).

En el Atlas de la Federación Internacional de Diabetes (IDF) del año 2021 los datos confirman que la diabetes es una de las emergencias de salud que crece de manera más vertiginosa a nivel mundial en el siglo XXI. En 2021, se estima que 537 millones de personas tienen diabetes. Se espera que esta cifra aumente a 643 millones para el año 2030, y a 783 millones para 2045. Dos tercios de las personas con diabetes viven en zonas urbanas, y tres de cada cuatro están en edad activa, para un incremento de un 46 %.

Por otra parte, los datos en América Del Sur y Central son aún más alarmantes con un incremento esperado para el año 2045 de un 50 %. Las cifras actuales (año 2021) muestran un total de 32 millones personas viviendo con Diabetes, se espera que para el año 2030 la cifra ascienda a 40 millones y para el año 2045 a 49 millones de pacientes con la enfermedad.

A nivel mundial según datos (IDF 2021) existen 73.6 millones de adultos con diabetes más que en 2019, 167.1 millones de adultos con intolerancia a la glucosa más que en 2019, 7.8 millones de adultos con diabetes más que en 2019 sin diagnóstico. Se gastan 205,700 millones de dólares más en diabetes que en 2019, se estima que la diabetes causó 2.5 millones más de muertes que en 2019. La OMS (2020) ubica a la Diabetes Mellitus como la quinta causa de muerte en Ecuador.

Según la Federación Internacional de Diabetes, más del 90% de los diabéticos padecen diabetes de tipo 2, que se debe a factores socioeconómicos, demográficos, medioambientales y genéticos. El aumento de la prevalencia del sobrepeso y la obesidad y la disminución de los niveles de actividad física son considerados dentro de los principales factores que contribuyen al aumento de la diabetes de tipo 2.

Sin embargo, es posible reducir el impacto de la diabetes adoptando medidas preventivas para la diabetes de tipo 2 y proporcionando un diagnóstico precoz y una atención adecuada para todos los tipos de diabetes. Estas medidas pueden ayudar a las personas que padecen la enfermedad a evitar o retrasar las complicaciones.

Es por ello que este artículo se plantea como objetivo abordar la Diabetes Mellitus tipo II como un desafío actual y futuro de la Salud Pública, así como proponer estrategias de prevención y promoción en salud con el fin de disminuir la incidencia de la Diabetes Mellitus tipo II, evitar o retrasar la aparición de complicaciones.

DESARROLLO

Diabetes Mellitus una conceptualización

La diabetes mellitus es un trastorno en el que el organismo no produce suficiente cantidad de insulina o no responde normalmente a la misma, lo que provoca que las concentraciones de azúcar (glucosa) en sangre sean anormalmente elevadas. (Vera Anchundia, W. J., 2022)

La insulina es una hormona indispensable que se produce en el páncreas. Permite que la glucosa del torrente circulatorio ingrese en las células del cuerpo, donde se convierte en energía. Además, es fundamental para el metabolismo de las proteínas y las grasas. La falta de insulina o la incapacidad de las células para responder a ella derivan en altos niveles de glucosa en sangre (hiperglucemia), el cual es un indicador clínico de la diabetes. (Atlas De La Diabetes De La FID, 10ma edición 2021).

El elevado aporte calórico de la alimentación actual y el sedentarismo, son los principales causantes de un notable incremento de la obesidad en la sociedad. Estos factores se encuentran estrechamente relacionados con la aparición y el pobre control de patologías crónicas y multifactoriales como la diabetes mellitus tipo 2 (DM2). (Naranjo E. et al., 2021)

El exceso de peso se relaciona con resistencia a la insulina, alteración de la homeostasia de la glucosa y otros factores de riesgo cardiovascular observados en pacientes con diabetes mellitus 2, incluyendo hipertensión y dislipidemia. La localización de la grasa en el cuerpo tiene un efecto significativo en la salud; especialmente en el área visceral, el hígado, el músculo y en las células beta pancreática puede empeorar la tolerancia a la glucosa en pacientes con diabetes mellitus 2. (Imbaquingo, D. E. R., et al., 2023).

TIPOS DE DIABETES

El Comité de Práctica Profesional de la Asociación Estadounidense de Diabetes edición 2022 clasifica la Diabetes Mellitus como una enfermedad con diversas formas clínicas de presentación:

Diabetes Mellitus tipo 1. Afecta principalmente a las personas menores de 30 años de edad y se caracteriza por una deficiencia absoluta de insulina debido a un proceso autoinmune en el 90 % de casos. En este tipo de diabetes, los pacientes requieren tratamiento con insulina de por vida, para sobrevivir y evitar la cetoacidosis. (Saavedra Javier, 2023)

El Atlas De La Diabetes De La FID, 10ma edición 2021 nos indica que la diabetes tipo 1 es la primera causa de diabetes en la infancia, pero puede ocurrir a cualquier edad. Por el momento, no se puede prevenir. Las personas que viven con diabetes tipo 1 pueden vivir vidas saludables y gratificantes si reciben un suministro continuo de insulina, educación, apoyo, y equipos de medición de la glucemia.

Diabetes tipo 2. Es la forma de presentación más frecuente y es debido a la resistencia del organismo a la acción de la insulina, con deficiencia relativa de esta hormona. Generalmente, se presenta en la adultez, pero se han descrito casos en niños y adolescentes asociadas a la obesidad. Este tipo de diabetes tiene carga familiar y ocurre después de un periodo largo de prediabetes. (Saavedra Javier, 2023)

La diabetes tipo 2 representa la gran mayoría de casos de diabetes a nivel mundial (alrededor del 90%). Se puede tratar de manera eficaz a través de la educación, el apoyo y la adopción de estilos de vida saludables, en combinación con la medicación que se requiera. Existe evidencia de que la diabetes tipo 2 se puede prevenir y cada vez hay más pruebas que demuestran que la remisión de este tipo de diabetes es posible en algunas personas. (Atlas De La Diabetes De La FID, 10ma edición 2021)

La obesidad es el principal factor de riesgo de la diabetes de tipo 2; entre el 80% y el 90% de las personas con este trastorno tienen sobrepeso u obesidad. Dado que la obesidad produce resistencia a la insulina, las personas obesas necesitan grandes cantidades de insulina para mantener una concentración normal de glucosa en la sangre. (Anchundia, W. J. V et al., 2022)

Diabetes gestacional. Es la forma que aparece por primera vez durante el curso de una gestación, generalmente después de las 20 semanas. Es debida a la resistencia a la insulina ocasionada por las hormonas producidas por la placenta y a una deficiencia relativa de insulina. La diabetes gestacional puede complicar el curso de la gestación y la salud del producto, puede recurrir en gestaciones posteriores y acarrea un mayor riesgo de desarrollar DM tipo 2. (Saavedra Javier, 2023)

Las embarazadas con diabetes mellitus gestacional pueden tener bebés que son grandes para su edad gestacional, lo que aumenta el riesgo de sufrir complicaciones en el embarazo y en el momento del parto, tanto para la madre como para el bebé. (Atlas De La Diabetes De La FID, 10ma edición 2021)

Diabetes secundaria. Es la que ocurre debido a múltiples causas como alteraciones genéticas monogénicas (diabetes de la madurez que se inicia en la juventud –MODY-, diabetes neonatal), alteraciones del páncreas exocrino (pancreatitis aguda y crónica, fibrosis quística del páncreas, cáncer de páncreas), trastornos endocrinológicos (acromegalia, Síndrome de Cushing, feocromocitoma, etc.), alteraciones congénitas: (Síndrome de Down, Turner, Prader Willi, etc.), uso de drogas (corticoides, tiazidas, bloqueadores beta, antipsicóticos atípicos, estatinas, etc.), y diabetes post trasplante, entre las más frecuentes. (Saavedra Javier, 2023).

Criterios diagnóstico de la Diabetes mellitus

Debe ser diagnosticada si se cumplen UNO O MÁS de los siguientes criterios, según el Comité de Práctica Profesional de la Asociación Estadounidense de Diabetes 2022.

Criterios	
Glucosa en plasma en ayunas.	Determinación de dos o más glucemias basales con un nivel ≥ 126 mg/dl.
Glucosa en plasma tras dos horas.	Test de tolerancia oral a la glucosa cuyo resultado sea ≥ 200 mg/dl a las 2 horas de la administración de 75 gr de glucosa anhidra por vía oral
HbA1c	Hemoglobina glicosilada ≥ 6,5 %
Glucosa en plasma aleatoria.	Glucemia al azar ≥ 200 mg/dl con síntomas clásicos de la diabetes

Nota: Tomado y adaptado del último Atlas de la Federación Internacional de Diabetes (IDF) del año 2021.

Tabla1: Criterios diagnósticos de la Diabetes Mellitus.

*El ayuno se define como la ausencia de ingesta calórica durante al menos 8 horas.

*La prueba de HbA1c se debe realizar en un laboratorio que aplique el método certificado por el NGSP y estandarizado para el Ensayo sobre el control y las complicaciones de la diabetes.

*El examen de glucosa postprandial de dos horas se debe realizar con una solución glucosada que contenga el equivalente a 75 g de glucosa anhidra disuelta en agua. (Atlas De La Diabetes De La FID, 10ma edición 2021)

La Asociación Americana de la Diabetes (ADA, por sus siglas en inglés) recomienda diagnosticar la "prediabetes" con valores de HbA1c que varíen entre 39 y 47 mmol/mol (5,7–6,4%) y la alteración de la glucosa en ayunas cuando la glucosa en plasma en ayunas oscile entre 5,6 y 6,9 mmol/l (100–125 mg/dl).

Diabetes Gestacional

La hiperglucemia en el embarazo se clasifica como diabetes mellitus gestacional (DMG) o diabetes en el embarazo (DE). (Hod, M. et al., 2015)

Existe consenso en que la DMG se diagnostica si se cumplen uno o más de los siguientes criterios: glucosa plasmática en ayunas (GPA) ≥ 7,0 mmol/l (126 mg/dl) o HbA1c ≥ 6,5% (48 mmol/mol) o glucosa plasmática aleatoria (RPG) ≥ 11,1 mmol/l (200 mg/dl) con una GPA confirmatoria o HbA1c. (Immanuel J. et al., 2017)

El diagnóstico se hace mediante el test de tolerancia a la glucosa de 2 horas con 75 gramos de glucosa anhidra, realizado entre las 24 a 28 semanas de gestación (7). El diagnóstico procede si alguno de los valores encontrados en ayuno, a la hora o a las 2 horas estuviera por encima del valor referencial: (Saavedra, Javier, 2023)

- Ayuno: ≥ 92 mg/dL
- 1 hora: ≥180 mg/dL
- 2 horas: ≥ 153 mg/dL

Prediabetes

También denominada "glicemia plasmática elevada" comprende dos situaciones, el estado de prediabetes y diabetes en fase de diagnóstico provisorio, es decir aquellos pacientes en quienes se detecta por primera vez glucemia en ayunas igual o mayor a 126 mg/dl, o glucemia a las 2 horas de una prueba de tolerancia oral a la glucosa (PTOG) mayor o igual a 200 mg/dl. (Agurto Mena, M. 2019)

Señales de advertencia de la Diabetes

Los siguientes síntomas son típicos de la diabetes. Sin embargo, algunas personas con diabetes tipo 2 tienen síntomas tan leves que no se notan.

Los síntomas comunes de la diabetes incluyen:

- Orinar con frecuencia
- Tener mucha sed
- Tener mucha hambre—a pesar de estar comiendo más
- Fatiga o cansancio excesivo
- Visión borrosa
- Cortadas/moretones que no sanan con facilidad
- Pérdida de peso – aunque esté comiendo más (tipo 1)
- Hormigueo, dolor o entumecimiento en las manos y los pies (tipo 2)

COMPLICACIONES

Diabetes y enfermedades cardiovasculares

La FID señala que la diabetes y los niveles continuos de glucosa en sangre, incluso por debajo del umbral de diagnóstico de esta enfermedad, se asocian con una amplia variedad de enfermedades cardiovasculares que conjuntamente comprenden la causa principal de la morbilidad y la mortalidad en las personas con diabetes. Se ha observado que el exceso de glucosa se asocia con un 15% de todas las muertes a causa de ECV, enfermedad renal y diabetes. (Danaei, G et al., 2002).

A continuación, nos referiremos a las complicaciones expuestas en el Atlas de la Federación Internacional de Diabetes, 10ma edición 2021:

Retinopatía Diabética

La retinopatía diabética (RD) es una complicación muy temida de la diabetes, además del edema macular diabético (EMD), catarata y glaucoma, visión doble y la incapacidad de enfoque. En muchos países, se sabe que la RD es una de las principales causas de la ceguera en la población de edad activa, con consecuencias devastadoras personales y socioeconómicas, a pesar de que se puede prevenir y tratar.

Nefropatía diabética

La nefropatía crónica (NC) en personas con diabetes puede ser el resultado de una nefropatía diabética o de otras afecciones asociadas, como hipertensión, disfunción vesical polineuropática, mayor incidencia de infecciones recurrentes del tracto urinario o angiopatía macrovascular.

La enfermedad renal (nefropatía diabética) es causada por daño a los pequeños vasos sanguíneos de los riñones, lo que provoca una función renal ineficiente o insuficiencia. Es más frecuente en personas con diabetes. Mantener niveles normales de glucosa en sangre y presión arterial puede disminuir significativamente el riesgo de enfermedad renal.

Lesión Nerviosa o Vascular y Complicaciones del Pie Diabético

La neuropatía periférica es la forma más frecuente de neuropatía relacionada con la diabetes. Afecta a los nervios distales de las extremidades, en particular a los de los pies. Altera principalmente a la función sensitiva simétrica, lo que provoca sensaciones anormales y entumecimiento progresivo. Estas afecciones facilitan el desarrollo de úlceras como resultado de un traumatismo externo o a la distribución anormal de la presión ósea interna (lo que se conoce como “pie diabético”).

Complicaciones en el Embarazo Relacionadas con la Diabetes.

La DMG se asocia con un marcado aumento del riesgo de diabetes tipo 2 en las mujeres posteriormente al embarazo. Las mujeres con DMG previa tienen un riesgo 7,4 veces mayor de padecer diabetes tipo 2 en comparación con las mujeres con niveles normales de glucemia en el embarazo.

La DMG se asocia con un mayor riesgo de resultados adversos para la salud a largo plazo en la descendencia. La exposición a la hiperglucemia durante el embarazo aumenta el riesgo de sobrepeso y obesidad en la infancia.

PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN DE SALUD EN LA DIABETES MELLITUS

Factores de Riesgo

Los factores modificables como sedentarismo, hábitos de alimentación, consumo de alcohol y en menor medida el consumo de tabaco son factores de riesgo para el desarrollo de diabetes mellitus tipo 2 en adultos de 40 a 70 años de edad. (Morales, E. V et al., 2019)

La OMS indica que la obesidad es uno de los principales factores desencadenantes de la diabetes y las Américas tienen más del doble de adultos obesos que el promedio mundial, con las mujeres como el grupo más afectado por el exceso de peso.

La federación Española de la Diabetes clasifica los factores de riesgo en modificables y no modificables, guiándonos en esta clasificación en lo adelante propondremos medidas de promoción y prevención sobre los modificables.

Factores no Modificables

- **Edad:** el riesgo es mayor a medida que se incrementa la edad.
- **Antecedentes familiares:** las probabilidades de tener diabetes tipo 2 se incrementan de 2 a 6 veces si la persona tiene un padre, madre, hermano o hijo con diabetes, según un análisis de Diabetes UK.

Factores Modificables

- **Sobrepeso u obesidad:** el exceso de grasa corporal favorece el desarrollo de diabetes tipo 2, siendo uno de los rasgos más comunes en las personas con esta patología.
- **Estilos de vida:** hábitos tóxicos como el alcoholismo y/o tabaquismo y el sedentarismo.

PREVENCIÓN

En la actualidad, no existe una intervención efectiva para prevenir la diabetes tipo 1. Existiendo de manera clara la evidencia de que la prevención primaria de la diabetes tipo 2 es efectiva, al actuar sobre los factores de riesgos modificables y el estilo de vida, se puede prevenir o retrasar el inicio de la misma, disminuir la incidencia de complicaciones y aminorar los ingresos hospitalarios por esta causa.

El control periódico y adecuado de los pacientes prediabéticos al menos una vez al año y seguimiento de igual manera a pacientes con factores de riesgo como antecedentes patológicos familiares de primera línea con obesidad o sobrepeso asociados, el cambios a un estilo de vida saludable como pilar fundamental en la prevención de la Diabetes Mellitus Tipo II, la dieta y el ejercicio físico sistemático son acciones de prevención con resultados favorables.

La asociación entre sobrepeso u obesidad y DM2 se explica por la resistencia a la insulina. Se fundamenta en un trastorno complicado que se basa en tener una cantidad excesiva de grasa corporal, acrecentando el riesgo de enfermedades y dificultades de salud, como la enfermedad cardíaca, HTA y la DM2, entre otras. (Acosta-Andrade et al., 2019).

Pruebas sólidas apoyan la eficacia y la relación costo-efectividad del tratamiento nutricional como un componente de la atención diabética de calidad, incluida su integración en el tratamiento médico de la diabetes; Por lo tanto, es importante que todos los miembros del equipo de atención médica conozcan y defiendan los beneficios de la terapia nutricional y los mensajes clave de nutrición. El asesoramiento nutricional que trabaja para mejorar o mantener los objetivos glucémicos, lograr los objetivos de control de peso y mejorar los factores de riesgo cardiovascular (por ejemplo, presión arterial, lípidos, etc.) dentro de los objetivos de tratamiento individualizados se recomienda para todos los adultos con diabetes y prediabetes. (Evert, A. B., Dennison, M et al., 2019)

La Academia Nacional de Medicina define ampliamente la terapia nutricional como el tratamiento de una enfermedad o afección a través de la modificación de la ingesta de nutrientes o alimentos integrales.

OBJETIVOS DE LA TERAPIA NUTRICIONAL

La Asociación Americana de Diabetetes resume los objetivos de la Terapia Nutricional de la siguiente manera:

Promover y apoyar patrones de alimentación saludables, haciendo hincapié en una variedad de alimentos ricos en nutrientes en porciones adecuadas, para mejorar la salud general y:

- Alcanzar y mantener objetivos de peso corporal
- Lograr objetivos individualizados de glucemia, presión arterial y lípidos.
- Retrasar o prevenir las complicaciones de la diabetes

Abordar las necesidades nutricionales individuales basadas en preferencias personales y culturales, conocimientos de salud y aritmética, acceso a alimentos saludables, voluntad y capacidad para realizar cambios de comportamiento y barreras al cambio. Mantener el placer de comer proporcionando mensajes sin prejuicios sobre la elección de alimentos. Proporcionar a una persona con diabetes las herramientas prácticas para desarrollar patrones de alimentación saludables en lugar de centrarse en macronutrientes.

DIETA

No existe un patrón de alimentación único para las personas con diabetes, y la planificación de las comidas debe ser individualizada. La terapia nutricional tiene un papel integral en el control general de la diabetes, y cada persona con diabetes debe participar activamente en la educación, el autocuidado y la planificación del tratamiento con su equipo de atención médica, incluido el desarrollo colaborativo de un plan de alimentación individualizado. (Asociación Estadounidense de Diabetes 2019)

Se alienta a las personas con diabetes y a las personas en riesgo de diabetes a consumir al menos la cantidad de fibra dietética recomendada para el público en general; aumentar la ingesta de fibra, preferiblemente a través de alimentos (verduras, legumbres [frijoles, guisantes y lentejas], frutas y granos enteros intactos) o a través de suplementos dietéticos. (Evert, A. B., Dennison, M et al., 2019)

De manera general podemos aconsejar:

- Priorizar las verduras sin almidón.
- Minimizar el consumo de azúcares, sustituir bebidas azucaradas por agua.
- Elegir alimentos integrales en lugar de alimentos procesados.
- Disminuir la ingesta de carbohidratos.
- Evitar las grasas saturadas ya que tienen un mayor efecto aterogénico.
- Recomendar las grasas monoinsaturadas (provienen principalmente de grasas vegetales y pescados) y poliinsaturadas (aceite de oliva) ya que son más beneficiosas y han demostrado una disminución de los niveles de colesterol LDL y aumento HDL.

Siempre debemos tomar en cuenta que cada plan nutricional indicado al paciente diabético, prediabético o con factor de riesgo incrementado debe ser siempre de manera personalizada.

EJERCICIOS FÍSICOS

Una de las formas de tratar la diabetes mellitus (DM) es mediante la realización del ejercicio físico, ya que éste se vuelve fundamental para el control glucémico. La efectividad de éste tipo de actividades físicas ha sido comprobada para éste tipo de complicaciones, como medio de prevención, sustancialmente en aquellos individuos influenciados por factores de alto riesgo, tales como: el sobrepeso, la tensión arterial elevada y con antecedentes genéticos de diabetes. (Carrasco, M. A. F. et al.,2021)

El control y la reducción del peso es importante para las personas con diabetes tipo 1, diabetes tipo 2 o prediabetes que tienen sobrepeso u obesidad. Los programas de intervención en el estilo de vida deben ser intensivos y tener un seguimiento frecuente para lograr reducciones significativas del exceso de peso corporal y mejorar los indicadores clínicos. (Asociación Estadounidense de Diabetes 2019)

En la diabetes tipo 2, se recomienda una pérdida de peso del 5% para lograr un beneficio clínico, y los beneficios son progresivos, en la prediabetes, el objetivo es del 7-10% para prevenir la progresión a la diabetes tipo 2.

Recomendaciones para la Prescripción de Ejercicio Físico

Es importante realizar una valoración previa a la hora de prescribir el ejercicio para saber si existe cualquier enfermedad que pueda manifestarse o agravarse con él, así como para la prevención de lesiones a nivel musculoesquelético.4 Debemos realizar una anamnesis que incluya los antecedentes médicos del paciente, la presencia de complicaciones macro y microvasculares, las preferencias en cuanto el tipo de ejercicio, el nivel de actividad física actual, los intentos previos de realización de ejercicio los objetivos a conseguir, barreras, etc. De esta manera podremos individualizar y planificar el ejercicio con metas realistas. (Gómez Ramon, O. et al., 2021)

Recomendaciones (Federación Americana de Diabetes 2019)

- Actividad física aeróbica, intensidad moderada o vigorosa: 150 min/semana o más, repartidos durante tres días a la semana, sin que pasen más de dos días consecutivos sin realizar ejercicio.
- Actividad física aeróbica vigorosa o entrenamiento de intervalos en individuos jóvenes y físicamente en forma: 75 min/ semana.
- Ejercicios de resistencia: 2-3 sesiones/ semana en días no consecutivos. Cada sesión debe consistir en al menos una tanda de cinco o más ejercicios de resistencia diferentes que envuelvan grupos musculares grandes.
- Ejercicios de flexibilidad y equilibrio: 2-3 veces/semana. Yoga y taichí pueden incluirse para mejorar la flexibilidad, la fuerza muscular y el equilibrio.
- Disminuir el tiempo diario de sedestación.
- Interrumpir cada 30 minutos el tiempo de estar sentados para mejorar los niveles de glucosa en sangre e incluso para prevenirla en aquellos individuos de riesgo.

Beneficios

Disminuye de la glicemia, mejora la sensibilidad a la insulina, compensa los valores de tensión arterial al mejorar la función cardiovascular, reduce las cifras de colesterol y triglicéridos, aumento de la fuerza muscular y la flexibilidad, mejora la autoestima, la sensación de bienestar y la calidad de vida.

Hábitos tóxicos

Herrera L.C (2022) refiere que tabaquismo es considerado un factor desencadenante de ECNT, como enfermedades cardiovasculares, enfermedad pulmonar obstructiva crónica, cáncer de pulmón, diabetes mellitus, insuficiencia renal, entre otras.

El consumo excesivo de alcohol es otro de los factores importantes que interactúan y se relaciona con desarrollo de DMT2, sin embargo, los daños a la salud son diversos, entre ellos, daño al hígado, desnutrición, diferentes tipos de cáncer, dificulta el control de la presión arterial alta y lleva a problemas cardíacos a algunas personas. (Morales, E. V. et al., 2019).

Las medidas de prevención de dichos hábitos tóxicos por consiguiente son de gran importancia en la prevención y control de la Diabetes Mellitus, el abordaje por personal de salud psicosocial cobra un gran interés en este punto. Los programas de deshabituación tabáquica y o alcohólica van individualizados con cada paciente dependiendo de los factores desencadenantes de dichos hábitos. De manera general podemos proponer:

Medidas generales para la deshabituación tabáquica

1. Consulta con un profesional de la salud que le pueda proporcionar orientación, consejos y recomendaciones personalizadas para ayudar en el proceso.
2. Terapia de reemplazo de nicotina (TRN): La TRN incluye parches, chicles, inhaladores y pastillas de nicotina que pueden ayudar a reducir los síntomas de abstinencia. Estos productos pueden ser recetados por un profesional de la salud.
3. Medicamentos recetados: Algunos medicamentos como la Vareniclina y el Vupropión pueden ayudar a reducir los antojos de nicotina. Deben ser recetados y supervisados por un médico.
4. Terapia de apoyo como la terapia cognitivo-conductual y otros enfoques terapéuticos pueden ayudar a los pacientes a manejar los aspectos psicológicos de la adicción al tabaco.
5. Evitar desencadenantes, los pacientes deben identificar y evitar las situaciones, lugares y actividades que desencadenan el deseo de fumar.
6. Apoyo social, compartir el proceso con amigos y familiares, unirse a grupos de apoyo para dejar de fumar también puede ser beneficioso.
7. Establecer metas específicas, medibles y alcanzables para dejar de fumar.

Medidas generales para la deshabituación alcohólica

1. Consulta con un profesional de la salud, el proceso de deshabituación del alcohol puede ser peligroso y requiere de supervisión médica.
2. Terapia de grupo o individual al igual que en la deshabituación tabáquica la terapia cognitivo-conductual, la terapia motivacional y otras terapias pueden ayudar a los pacientes a comprender y abordar los factores subyacentes que contribuyen al consumo excesivo de alcohol.
3. Grupos de apoyo, la participación en grupos de apoyo, como Alcohólicos Anónimos, puede proporcionar un fuerte sistema de apoyo social.
4. Evitar desencadenantes, poder identificar y evitar situaciones, personas y lugares que desencadenen el consumo de alcohol es esencial.
5. Planificación de recaídas, ayudar a los pacientes a desarrollar estrategias para prevenir y manejar las recaídas es muy importante ya que son eventos muy frecuentes durante el proceso.
6. Establecer metas para reducir o eliminar el consumo de alcohol, y ofrecer incentivos para mantener la motivación.

Es importante recordar que cada paciente es único y que el enfoque de deshabituación debe adaptarse a sus necesidades individuales. El apoyo continuo de profesionales de la salud y seres queridos es fundamental para el éxito en el proceso de deshabituación tanto del tabaco como del alcohol.

CONCLUSIONES

La diabetes mellitus continúa siendo un problema de salud global de gran relevancia, con una creciente incidencia y prevalencia a nivel mundial, su prevención es esencial para reducir su carga en la salud pública y mejorar la calidad de vida de las personas afectadas. Durante el desarrollo de esta revisión se abordó la clasificación de la Diabetes Mellitus, sus criterios diagnósticos, principales complicaciones y medidas de prevención de acuerdo a los factores de riesgos modificables relacionados, que abarcan desde cambios en el estilo de vida, modificación de la dieta y el aumento de la actividad física como piedras angulares en la prevención de la diabetes tipo 2. La detección temprana de factores de riesgo, como la obesidad, la resistencia a la insulina y la predisposición genética, es fundamental para una prevención efectiva. La colaboración interdisciplinaria entre médicos, nutricionistas, psicólogos y otros profesionales de la salud es esencial para el éxito en la prevención de la diabetes. Las estrategias de prevención deben ser adaptadas a las necesidades y características del paciente en particular para obtener los mejores resultados. La prevención de la diabetes mellitus sigue siendo un desafío en constante evolución que requiere un enfoque integral y continuo, lo que refleja la importancia de abordar la diabetes mellitus desde múltiples perspectivas.

REFERENCIAS

Agurto Mena, M. (2019). Programa educativo en el nivel de conocimiento de pacientes prediabéticos para la prevención de la Diabetes tipo 2. http://repositorio.usanpedro.edu.pe/handle/USANPEDRO/6471

American Diabetes Association Professional Practice Committee. 2. Classification and Diagnosis of Diabetes: Standards of Medical Care in Diabetes-2022. Diabetes Care. 2022 Jan 1; 45(Suppl 1):S17-S38. doi: 10.2337/dc22-S002. PMID: 34964875.

American Diabetes Association. 3. Prevention or delay of type 2 diabetes: Standards of Medical Care in Diabetes 2019. Diabetes Care 2019; 42 (Suppl. 1): S29–S33.

American Diabetes Association. Classification and diagnosis of diabetes: Standards of medical care in diabetes – 2018. Diabetes Care. 2018; 41(Suppl 1):S13–27; DOI: 10.2337/dc18-S002.

Anchundia, W. J. V., Moreira, A. C. V. V., Veloz, J. S. L., & Vera, K. M. G. (2022). Prevención de la enfermedad cardiovascular en adultos con diabetes mellitus tipo 2. RECIMUNDO Revista Científica de la Investigación. DOI: 10.26820/recimundo/6.(2).abr.2022.432-441

Asociación Estadounidense de Diabetes 5. Manejo del estilo de vida: *Estándares de atención médica en diabetes—2019 .Atención de la diabetes* 2019; 42 (suplemento 1): S46–S60 [PubMed] [Google Scholar]

Carrasco, M. A. F., Carrasco, S. D. C. Y., Peña, M. S. D., & Díaz, S. P. N. (2019). El ejercicio combinado como prevención de la diabetes mellitus tipo II (DM2). Reciamuc, 3(4), 123-142. https://doi.org/10.26820/reciamuc/3.(4).octubre.2019.123-142

Danaei, G., Lu, Y., Singh, G. M., Carnahan, E., Stevens, G. A., Cowan, M. J., ... & Kobayashi, J. (2014). Cardiovascular disease, chronic kidney disease, and diabetes mortality burden of cardiometabolic risk factors from 1980 to 2010: a comparative risk assessment. *Lancet Diabetes & Endocrinology*. http://dx.doi.org/10.1016/

Evert, A. B., Dennison, M., Gardner, C. D., Garvey, W. T., Lau, K. H. K., MacLeod, J., ... & Yancy Jr, W. S. (2019). Nutrition therapy for adults with diabetes or prediabetes: a consensus report. *Diabetes care*, *42*(5), 731. https://doi.org/10.2337%2Fdci19-0014

Federación Española de la Diabetes. Causas - Federación Española de Diabetes FEDE (fedesp.es)

Gómez Ramon, O., Sanz Vela, N., Alvarez Hermida, A., & García Soidán, A. Abordaje integral del paciente con DM2 en enfermería y medicina. Fundación redGDPS 2021. ISBN: 978-84-09-32813-0.

Herrera, L. C. (2022). Relación entre tabaquismo y las principales enfermedades no transmisibles en El Salvador. *Alerta, Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, *5*(1), 26-32. https://doi.org/10.5377/alerta.v5i1.11753

Hod, M., Kapur, A., Sacks, D. A., Hadar, E., Agarwal, M., Di Renzo, G. C.,... & Divakar, H. (2015). The International Federation of Gynecology and Obstetrics (FIGO) Initiative on gestational diabetes mellitus: A pragmatic guide for diagnosis, management, and care. International Journal of Gynecology and Obstetrics, 131, S173-S211.

Immanuel J, Simmons D. Screening and treatment for earlyonset gestational diabetes aellitus: a systematic review and meta-analysis. Curr Diab Rep. 2017 Oct 2; 17(11):115; DOI: 10.1007/s11892-017-0943-7.

International Diabetes Federation. (2019). Atlas de la Diabetes de la FID. 10ma edición 2021 https://www.diabetesatlas.org/upload/resources/material/20200302_133352_2406-IDF-ATLAS-SPAN-BOOK.pdf

Loor, M., Figueroa, F., Quijije, M., & Intriago, K. (2019). Contribuciones médicas para prevenir la diabetes mellitus tipo II. Universidad Ciencia y Tecnología, 23(95), 52-58. https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/view/246

Morales, E. V., Ramos, Z. G. C., Rico, J. A., Ledezma, J. C. R., Ramírez, L. A. R., & Moreno, E. R. (2019). Sedentarismo, alimentación, obesidad, consumo de alcohol y tabaco como factores de riesgo para el desarrollo de diabetes tipo 2. Journal of Negative & no Positive Results, 4(10), 1011-1021. https://doi.org/10.19230/jonnpr.3068

Organización Mundial de la Salud. (2017). Obesidad uno principales impulsores diabetes. OPS. https://www.paho.org/es/noticias/10-11-2017-obesidad-unoprincipales- impulsores-diabetes.

Saavedra, Javier. (2023) Enfermedades crónicas- Promoción y prevención 2023 Versión digital. Academia Nacional de Medicina. ISBN: 978-612-49216-1-2. Enfermedades-cronicas-Promocion-y-prevencion-2023-Version-digital.pdf (researchgate.net)

Sánchez Martínez, B., Vega Falcón, V., Gómez Martínez, N., & Vilema Vizuete, G. E. (2020). Estudio de casos y controles sobre factores de riesgo de diabetes mellitus tipo 2 en adultos mayores. Revista Universidad y Sociedad, 12(4), 156-164. Estudio de casos y controles sobre factores de riesgo de diabetes mellitus tipo 2 en adultos mayores (sld.cu)

CAPÍTULO 8

EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD SENSORIAL: PROBLEMÁTICA DE LOS ESTUDIANTES SORDOS SIGNANTES DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR – QUITO

Data de aceite: 02/05/2024

María Belén Noboa Guijarro
PhD (c), Becada Doctoral del Gobierno Coreano para el Programa de Política Educativa de la Hankuk University of Foreign Studies

Entre Junio y Diciembre de 2021, se realizó una investigación enfocada en develar el perfil de los alumnos sordos signantes de la Pontifica Universidad Católica del Ecuador – sede Quito, entender las estrategias que se emplean para la enseñanza de dichos alumnos, explorar sus experiencias personales durante su interacción con el entorno educativo, que es inminentemente oyente; y reconocer las necesidades que les surgen tanto en su proceso de enseñanza aprendizaje, como su requerimientos de adaptación y apoyo por parte de su entorno social.

Para el relevamiento del perfil de los alumnos sordos signantes, se utilizó un Baremo estandarizado correspondiente al modelo mFree para el trabajo con diversidades, mismo que permitió conocer el desempeño de los estudiantes en las áreas de matemáticas y lenguaje y comunicación y, la realización de un diagnóstico de inteligencias múltiples. Adicionalmente se les realizaron entrevistas semiestructuradas.

SORDOS SIGNANTES: PANORAMA GENERAL

En el mundo existen 466 millones de personas que padecen pérdida de audición (5% de la población mundial), calculándose que para el 2050, una de cada diez personas en el mundo sufrirá una pérdida de audición incapacitante (Organización Mundial de la Salud, 2019). En América Latina, se albergan el 9% de los casos totales de esta condición a nivel mundial (Organización Panamericana de la Salud, 2015).

Para el año 2011 en Colombia, únicamente el 8.9% de la población sorda estaba integrada al sistema de educación nacional (Instituto Nacional para Sordos, 2011). En Brasil, a 2020, se prevé que el 80% de personas sordas se encuentran fuera del sistema educativo y que, de cerca

de 182 millones de habitantes, sólo 344 son estudiantes de educación superior en el país; según el Ministerio de Educación Brasilero (Ministério da Educação do Brasil, 2020). En México, en el mismo año, el 18,4% de las personas discapacitadas son sordas y, de ellas, únicamente el 25% ha accedido al sistema educativo (Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática, 2018).

En Ecuador existen 67.115 personas sordas, mismas que corresponden al 14.4% de las personas con discapacidad en el país (Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades, 2020). Se registran 5151 estudiantes sordos en niveles de educación básica y media, 947 en Institutos de Educación Superior Universitaria, y 283 en Institutos Superiores Técnicos y Tecnológicos (Consejo Nacional para la Igualdad de las Discapacidades, 2020). Esto corresponde al 3.07% de la población sorda del país según el último Censo de Población y Vivienda - 2010 (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 2010).

Cabe mencionar que las oportunidades educativas en América Latina han cobrado relevancia en los últimos 10 años. Se registran programas a nivel de educación básica y media referentes a Instituciones de Enseñanza Especial y Centros de Capacitación en países como México, Colombia, Brasil y Perú. En Cuba y Venezuela, existen iniciativas de programas preuniversitarios e Institutos Superiores Técnicos, además del programa piloto de educación para personas sordas implementado por la Universidad de los Andes de Venezuela, en la carrera de Educación Inicial (Distintas Latitudes, 2020). Se conoce también del caso de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia con el proyecto de Licenciatura en Educación, enfocada en graduar profesionales sordos que enseñen a otras personas sordas (Calvo, Maggio, & Castro, 2008).

Según el último Informe de la Encuesta Global de la Secretaría Regional de la Federación Mundial de Sordos para América del Sur (2008), los gobiernos de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela, proporcionan entornos educativos Universitarios para personas sordas. De estos países, sólo Ecuador no ofrecía educación bilingüe empleando lengua de signos al cierre de la encuesta, y únicamente Brasil, Colombia y Venezuela la ofertaban en el ámbito de educación universitaria (Allen, 2008).

La encuesta registró también que la opinión general respecto del nivel de educación que recibían los alumnos sordos en Ecuador "es muy bajo y la mejora del sistema educativo ha sido muy lenta. […] Las personas sordas tienden a buscar ocupación en trabajos manuales en lugar de aspirar a puestos más elevados" (WDF, 2008, p.8). Se añadió que, si bien las personas podían acceder a educación universitaria, sobre todo de oferta privada, no se disponía de intérpretes de lengua de señas en dichas instituciones. Para el momento en el que se realizó la Encuesta Global de la Secretaría Regional de la Federación Mundial de Sordos para América del Sur, el país contaba únicamente con 50 intérpretes de lengua de signos. Ninguno de ellos estaba certificado por una Institución Educativa de Enseñanza Superior. Su formación en Interpretación se debió a amistad o condición de familia de

personas sordas, o a gracias a congregaciones religiosas que predican en lengua de señas; todos ellos con un servicio de interpretación calificado como 'medio' según los sordos (Allen, 2008).

Al año 2020 en Ecuador, únicamente el Instituto Superior Tecnológico de Desarrollo Humano CRE-SER de Quito, ofrece la carrera de Técnico Superior en Interpretación de Lengua de Señas, mismo que graduó su primera cohorte en septiembre de 2020 (Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador, 2020). La Federación Nacional de Personas Sordas en el Ecuador (FENASEC), ofrece también una Certificación en Lengua de Señas Ecuatoriana, más no se registra como un título de tercer nivel en la Secretaría de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT) al no ser una Institución de Educación Superior acreditada como tal (Federación Nacional de Personas Sordas en el Ecuador, 2020).

En el portal del Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIESE), no se encuentra registrada ninguna Institución de Educación Superior o Instituto Superior Universitario especializado en la Educación de personas sordas; por lo que, de optar por estudios superiores dentro del país, deberán ingresar a una institución superior regular (Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador, 2020).

En febrero de 2020, el Ministerio de Educación del Ecuador, lanzó el Modelo Educativo Nacional Bilingüe Bicultural para Personas con Discapacidad Auditiva, tras un esfuerzo orquestado en conjunto con la Fundación Fe y Alegría. Esto marcó un hito respecto de la adaptación curricular e institucional de la educación en Ecuador. Con relación a la educación superior; empero, aún no se cuenta con un marco referencial a nivel de adaptaciones administrativas, institucionales o educativas (SENESCYT, 2020).

En este sentido, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) sede Quito, puso en marcha el Programa de Acompañamiento Integral e Inclusión Educativa, del que es parte la sordera (Dirección de Bienestar Estudiantil PUCE, 2019).

Según la información proporcionada por la Dirección de Bienestar Estudiantil de la Universidad, 6 estudiantes se encontraban cursando carreras de pregrado en la PUCE en las facultades de Arte, Diseño y Arquitectura, Economía, Educación y Administración de Empresas. Estos estudiantes asistieron a clases regulares en compañía de sus intérpretes. Cabe señalar que ninguna de las facultades cuenta con un modelo de adaptación referencial respecto de la discapacidad auditiva, programas adaptados de prácticas pre profesionales o un sistema de graduación diferenciado y pertinente; aunque la Universidad manifestó encontrarse trabajando en Rutas de Actuación para estos casos. A enero de 2021, cada caso fue evaluado de forma individual para resolver, sobre la marcha, los requerimientos de los alumnos.

PARTICULARIDADES DE LA COMUNIDAD SORDO SIGNANTE

La sordera, al ser una discapacidad que no muestra signos fisonómicos, se convierte en una condición difícilmente percibida socialmente. Condiciones que implican una reducción en la movilidad o un aspecto físico determinado, son identificables y más probablemente sujetas a intervenciones de ayuda o adaptación. Esto dificulta la sensibilización y la concientización sobre lo que conlleva esta condición, tanto respecto de los aportes que puede darle a la sociedad, como de las adaptaciones que son necesarias para la inclusión plena de los sordos como miembros activos de la misma.

La comunidad sorda en Ecuador, al igual que en el resto del mundo, enfrenta retos que van desde la discriminación durante su interacción social (comprar, realizar actividades de ocio, asistir a instituciones educativas, solicitar información, entre otras) hasta vulneraciones como el abuso sexual, secuestro, etc. hacia las cuales se encuentran más expuestos. Las personas sordas reciben menos información de prevención y educación debido a que los medios de difusión no consideran su diversidad y forma de comunicación. Por esto, volver al campus universitario un lugar particularmente seguro para los estudiantes sordos es también un tema que considerar tras haber abierto las puertas de la PUCE hacia la diversidad sensorial.

Otro de los factores de vulnerabilidad de la comunidad sorda, hablando específicamente de Ecuador, es lo particular de su lengua materna. La Lengua de Señas Ecuatoriana cuenta con dialectos geo localizados y jergas diferencias por distintos grupos etarios, lo que particulariza su uso y requiere especial práctica y atención por parte de los intérpretes (Carrera, 2020). La socialización de información y la inclusión de la comunidad sorda, requiere permanentemente de iniciativas que complementen el qué hacer educativo e incluyan alternativas para fortalecer la interacción e inclusión de los sordos dentro de su sociedad oyente circundante. El entendimiento de que, si bien su mejor comprensión académica dependerá del empleo de un intérprete, su interacción e inclusión a grupos no debe únicamente realizarse a través del intérprete. Este es un paradigma de relacionamiento que es necesario abolir dentro del campus universitario en favor del bienestar de todos sus estudiantes.

Esta problemática incluye además la concepción de que los sordos pueden ser vistos, como una minoría lingüística, lo cual corresponde al Modelo Social de la Discapacidad. Este considera que “estas personas […] forman un colectivo, con una identidad específica, que requiere una protección adecuada como unas reivindicaciones propias de las políticas de la identidad” (Pérez, 2011, p.273). Bajo esta premisa, los sordos son una minoría cultural que se define con inferioridad numérica frente a la mayoría. Tienen rasgos culturales compartidos entre todos sus miembros y sufren desvaloración contextual de esos rasgos en marcos jurídicos y políticos. Asumir esta visión determina también que las necesidades de este grupo social no se exigen como derechos, sino como parte del devenir de una reivindicación cultural.

En el ámbito de la adaptación curricular, no se puede perder de vista que el acceder a una formación universitaria y disponer de la capacidad de comprender y producir textos, no significa que los sordos tengan superado en su totalidad los problemas comunicativos y relacionales que derivan de la falta de audición (Jaúdenes, et al. 2013). Son factores coadyuvantes del éxito universitario y laboral para las personas sordas, el respeto y valoración de la diversidad en las aulas, la formación del profesorado acerca de las necesidades y de las dificultades en el aula de estos estudiantes sordos y, el conocimiento y dominio, por parte del profesorado de herramientas para desarrollar sus clases de forma inclusiva (Jaúdenes, 2017); por lo que homologar una estrategia de adaptación curricular para personas sordas estudiantes de la PUCE, es fundamental.

MODELO EDUCATIVO PARA SORDOS EN ECUADOR

Actualmente, en Ecuador se adoptó el Modelo Bilingüe Bicultural para la enseñanza de personas sordas. Este modelo requiere:

> Generar un cambio de estatus y de valores en el conocimiento y uso de las lenguas en cuestión, promover el uso de la primera lengua, la lengua de señas, en todos los niveles escolares, difundir la lengua de señas y la cultura de los sordos más allá de las fronteras de la escuela, determinar los contenidos y los temas culturales que especifiquen el acceso a la información por parte de los sordos, promover acciones hacia el acceso de los sordos a la profesionalización laboral y definir y dar significado al papel de la segunda lengua en la educación de los sordos (Álvarez, R, 2006, p.6).

El Modelo Educativo Nacional Bilingüe Bicultural para Personas con Discapacidad Auditiva, nació del Proyecto de Fortalecimiento de la Calidad Educativa con un Enfoque Inclusivo, a través de un convenio entre el Ministerio de Educación y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura para desarrollar acciones para el fortalecimiento de la estructura de la Educación Especializada e Inclusiva del Sistema Educativo del Ecuador (Ministerio de Educación, 2019).

Para el caso ecuatoriano, el Modelo adopta el concepto de bilingüismo mismo que representa "el uso y/o la competencia lingüística en dos lenguas sintáctica y gramaticalmente diferentes: una viso-gestual, la lengua de señas, una auditivovocal y la lengua oral" (Abadín, 2009). Este se enfoca en un método sucesivo, el cual promueve una priorización del aprendizaje de la lengua natural de forma espontánea, es decir la lengua de señas, para luego aprender una segunda lengua de forma sistemática, que este caso es el español en su modalidad oral y/o escrita; a fin de permitirle al estudiante sordo "el ingreso al mundo de la información, del conocimiento científico, humanístico y de comunicación con el entorno oyente" (Ministerio de Educación, 2019, p.42).

El Modelo Bilingüe Bicultural para la Enseñanza de Personas Sordas en el Ecuador, utiliza el enfoque de derechos, inclusivo, pedagógico, intercultural y socio antropológico.

Esto establece una valoración a la diversidad y el entendimiento de la sordera como una experiencia lingüística y cultural. Este recomienda el uso de metodologías como: Aprendizaje vivencial, experiencial, asociación simple, pensamiento interrogativo, pensamiento analítico, pensamiento sistémico, pensamiento crítico y ampliación de perspectiva. También incluye recomendaciones generales para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje de las personas sordas, como contar con un intérprete de lengua de señas en las aulas y profesores interesados en aprender. Toma también en consideración a profesores sordos dentro del sistema educativo, en este caso, refiriéndose a primaria y secundaria. Se menciona también al establecimiento de aulas especializadas[1], de encontrarse el alumno sordo en una institución educativa convencional y no se cuente con instituciones educativas especializadas disponibles.

Cabe mencionar que el modelo propone el establecimiento de "Instituciones educativas referentes de inclusión", mismas que corresponden a:

> Instituciones educativas, una en cada distrito, que deben tener un intérprete de lengua de señas ecuatoriana que acompañe al estudiante o los estudiantes durante su proceso educativo y, brinde una educación que desarrolle las potencialidades y habilidades de los estudiantes con discapacidad auditiva, para su inclusión y participación activa en igualdad de condiciones (Ministerio de Educación, 2019, p.51).

Para las Instituciones Educativas Especializadas, rige además la responsabilidad de apoyar a Instituciones de Educación Ordinarias con talleres de sensibilización, cursos de capacitación en lengua de señas ecuatoriana, metodología para la enseñanza de estudiantes sordos.

Adicionalmente, menciona la necesidad de realizar "pruebas de aptitud lingüística, que permiten identificar a los estudiantes que tienen mayor habilidad para el aprendizaje de segundas lenguas. Por ejemplo, memorización, capacidad de inducir significados; pruebas de rendimiento, para medir cuánto ha aprendido el estudiante en relación al objetivo propuesto dentro del programa; y pruebas de nivel, para clasificar a los estudiantes por el nivel de conocimiento que poseen y de destrezas adquiridas a fin de conformar grupos de estudio con características similares respecto a sus procesos de aprendizaje" (Ministerio de Educación, 2019, p.65). Todas estas con enfoque objetivo, es decir, que impliquen emparejamiento, selección múltiple, emparejamiento, mapas conceptuales, maquetas, fotografías, o en general cualquier herramienta de visualización del contenido al momento de preguntar y responder (Ministerio de Educación, 2019).

Cabe mencionar que el Modelo ecuatoriano, si bien determina el marco general y lineamientos específicos para el ejercicio educativo de Instituciones en las secciones Inicial, Básica y Bachillerato, lo hace sólo con respecto a aquellas especializadas en la sordera y, para los niveles de Inicial, Básica y Bachillerato. No existe aún un ordenamiento pedagógico

1 Espacios ubicados dentro de las instituciones que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad (Ministerio de Educación, 2019).

explícito referido a la educación superior para personas sordas o a la educación de personas sordas en general, por fuera de Instituciones educativas especializadas en sordera. Se cuenta únicamente con las adaptaciones curriculares de grado 1[2], 2[3] o 3[4] especificadas en la Guía de trabajo de adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva, en donde la discapacidad auditiva está identificada como una necesidad educativa especial[5], lo cual incluye las siguientes adaptaciones curriculares sugeridas:

> Uso de luces para indicar cambios de hora, recreo o finalización de jornada, usar material didáctico de lo más concreto a lo más abstracto., contextualizar al medio respecto de la discapacidad auditiva, utilizar toda clase de lenguaje para comunicarse con el estudiante, promoviendo el aprendizaje de lengua de señas por parte de todo su entorno, proveer al estudiante de esquemas claros sobre contenidos académicos. Dar indicaciones claras, concretas y segmentadas. Privilegiar las evaluaciones objetivas (emparejar, completar, dibujar, etc.), y contar con un mediador docente (Ministerio de Educación, 2015).

MODELO EDUCATIVO PUCE

La Pontificia Universidad Católica del Ecuador, ha establecido las siguientes iniciativas para la inclusión de estudiantes de la comunidad sorda:

a. **Programa de acompañamiento integral y educación inclusiva**

Es un proyecto concebido desde la misión de la Universidad, que incorpora una visión global referente a la educación inclusiva que “permita a los estudiantes diversos maximizar sus experiencias humanas y académicas. Está orientado hacia la convivencia armónica e inclusiva en un contexto en el que puedan desarrollar sus habilidades sin ningún tipo de discriminación, barreras físicas o prejuicio social. Además, conforme al Principio de Igualdad de Oportunidades de la Ley Orgánica de Educación Superior, busca visibilizar y desnaturalizar los patrones de conducta discriminatorios para construir prácticas y saberes que fortalezcan las relaciones interpersonales” (Dirección de Bienestar Estudiantil PUCE, 2019, p.67).

Este programa tiene cuatro enfoques. El primero relacionado a la no reproducción de desigualdad en la educación. El segundo, referido a la interseccionalidad, que pretende aportar una mirada más amplia de todos los fenómenos de exclusión social y discriminación. Un tercer enfoque llamado ‘educación para todos’, que determina que “el modelo educativo

2 Son modificaciones que se realizan en el espacio, recursos o materiales, infraestructura, tiempo que requiere el estudiante para realizar una determinada tarea. Se consideran recursos humanos, espaciales, de comunicación y materiales (Ministerio de Educación, 2019)

3 No significativas. Se refieren a estrategias metodológicas y evaluativas flexibles, abiertas, innovadoras y adaptables al estudiante. Se consideran tutorías, grupos de apoyo, etc. (Ministerio de Educación, 2019)

4 Significativa. Se modifican las destrezas con criterios de desempeño y los objetivos educativos. Las metodologías de evaluación se diseñan con criterios objetivos que respondan a los requerimientos del alumno (Ministerio de Educación, 2019).

5 Estrategias pedagógicas que compensan las dificultades de un estudiante con relación a su currículum (Subsecretaría de educación especializada e inclusiva, 2016).

de la PUCE busca que todos los estudiantes accedan, permanezcan y se titulen en la universidad, desde un enfoque educativo basado en los derechos humanos y la formación integral de los estudiantes sin discriminación alguna con procesos que garanticen las condiciones para el acceso en igualdad de oportunidades al nivel de educación superior desde la admisión" (Dirección de Bienestar Estudiantil PUCE, 2019, p.13).

Finalmente, el enfoque de acompañamiento integral y modelo educativo de la PUCE, basado en la pedagogía ignaciana y explícito en su estatuto institucional. Según la Dirección de Bienestar Estudiantil de la PUCE (2019), el objetivo general del programa es "generar procesos de educación inclusiva y acompañamiento en la formación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas y no asociadas a la discapacidad, desde los procesos de admisión hasta la titulación, con el fin de fortalecer su permanencia en la universidad"(p.34), lo cual se lleva a cabo en distintas etapas, desde el proceso de admisión hasta la incorporación de los estudiantes.

b. **Proyectos de Facultades**

En el Centro de Psicología Aplicada de la PUCE, se formó el Grupo de Estudio de Aproximación a la Sordera en 2017; mismo que tiene como objetivo, ser un espacio de encuentro interdisciplinar de docentes y estudiantes para aproximarse a la comunidad sorda desde los ámbitos educativo, social, laboral, legal y académico. Promueve el diálogo, intercambio, estudio y reflexión crítica sobre la situación de las personas sordas en Ecuador desde un análisis de los conceptos provistos en la Convención Internacional de Derechos para las Personas con Discapacidad. También les permite ampliar sus conocimientos sobre la comunidad sorda y desarrollar herramientas teóricas y prácticas para interactuar y compartir con la misma.

Hasta finales del 2021, este programa permitió que profesionales de las carreras de Psicología Clínica, Psicología Educativa, Sociología y Antropología, se gradúen de sus respectivas carreras con conocimientos sólidos sobre la cultura sorda, la comunidad y su lengua materna. Impulsa a sus miembros a desarrollar iniciativas de estudio lingüístico de la Lengua de Señas Ecuatoriana y nuevas herramientas de difusión de la Lengua de Señas Ecuatoriana.

Durante el año 2019, en la Facultad de Economía, también se registró un proyecto para fomentar la comprensión de Estadística en alumnos sordos signantes. En este intervinieron alumnos oyentes de la facultad y una alumna sorda. El resultado fueron videos en lengua de señas ecuatoriana subtitulados al español explicando conceptos y ejemplificándolos de forma didáctica, haciendo accesible este contenido para su uso presente y futuro de la comunidad sordo signante.

c. **Programas de idiomas**

La PUCE cuenta oferta dentro de su programa de idiomas, con cursos de español para sordos signantes y lengua de señas ecuatoriana. El programa de español para signantes, se dicta en modalidad intensiva en diferentes horarios, y permite a los estudiantes desarrollar su manejo del idioma español. Los docentes son oyentes y sordos, y tratan temas como la sintaxis del castellano y fortalecimiento de lectura y escritura para sordos. Las clases se dictan en lengua de señas ecuatoriana y se utiliza material de estudio de la lengua a los estudiantes.

d. **Tesis de estudiantiles referentes al diccionario de lengua de señas**

La Licenciada Jazmín Gaspar, ex alumna sordo signante de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, realizó una tesis denominada "Glosario en lengua de señas como apoyo metodológico en la enseñanza de personas sordas en la Facultad de Ciencias de la Educación de la PUCE" en 2020. Esta tesis es una adaptación a lengua de señas de conceptos aprendidos durante la carrera de Educación. Incluye el diseño de configuración manual de palabras técnicas de la carrera, y su concepto con su respectiva interpretación en lengua de señas.

CASO DE ESTUDIO DE ESTUDIANTES SORDOS SIGNANTES PUCE: PERFIL DE ESTUDIANTES Y EXPERIENCIAS

Esta investigación fue de carácter proyectivo, enfocada en proponer soluciones a problemas identificados durante la fase exploratoria del fenómeno en observancia. Tiene un enfoque mixto de diseño secuencial-explicativo y empleó técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas complementarias, a fin portar precisión y consistencia a los resultados.

Tuvo como sujetos de investigación a 5 de los 6 miembros de la comunidad sorda signante estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Quito, en modalidad presencial, y se solicitó aportes a informantes clave, como son: 4 docentes de facultades de estudiantes sordos signantes, 2 miembros del personal de la Coordinación de Bienestar Estudiantil y 3 intérpretes del Centro de Traducciones de la PUCE.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Como herramienta cuantitativa, se usó un test estandarizado de habilidades, y como herramienta cualitativa, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con actores de interés. El Test estandarizado corresponde al Baremo de perfil para sordos y sus estilos de aprendizaje: mFREE 2020 de la Creática Fundación FREE Iberoamérica para la Cooperación, en su décimo tercera edición. Esta herramienta se encuentra validada por

la Organización de las Naciones Unidas para la Educción UNESCO, y es utilizada por la Pontifica Universidad Politécnica Salesiana a través de su Cátedra UNESCO (Creática Fundación FREE Iberoamericana para la Cooperación, 2020).

El Modelo mFree no se centra en las deficiencias del alumnado que son parte del Paradigma de la Minusvalía, sino en determinar cuáles son sus necesidades específicas y qué estrategias y apoyos tecnológicos pueden ayudarle a conseguir los diferentes objetivos de las áreas establecidas en el currículo escolar (Castellano & Sánchez, 2011, p.43). Este baremo cuenta con test que diagnostican en relación a Autonomía, Censo motricidad y habilidades sociales, Comunicación y Lenguaje, Matemáticas, Medio Natural y Social, Competencias digitales, Conocimiento artístico y Transición al Mundo Laboral. Para este estudio se utilizaron únicamente los test de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas e Inteligencias Múltiples.

Por su parte, las entrevistas semiestructuradas se realizaron a través de un banco de preguntas lo cual permitió obtener la misma información de cada estudiante, pero se mantuvo flexible respecto de los temas a tratar y se desarrolló respetando los ritmos e intereses de cada participante a fin de entender sus contextos más profundamente.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

a. Perfil estudiantil

Se reveló que, si bien el 60% de los estudiantes sordos residen en la capital del Ecuador, Quito; los interpretes de lengua de señas asignados a todos los estudiantes únicamente conocen la jerga referida a la ciudad de Quito, razón por la cual la comunicación en ocasiones se ve interrumpida.

A 2021, el 80% los estudiantes sordos signantes de la PUCE, son prelocutivos, lo que significa que desde su nacimiento su lenguaje de comunicación fueron las señas. Todos los estudiantes manifestaron además que no usan ni quieren utilizar implante coclear y prefieren usar lengua de señas para su comunicación por sobre cualquier otro mecanismo.

Con relación al contexto familiar y el uso de la lengua de señas, la situación varía de familia a familia. 2 de los 5 estudiantes son los únicos sordos de su familia. De estos, sólo uno cuenta con una familia que también habla fluidamente Lengua de Señas Ecuatoriana. Esto permitió contextualizar una problemática que a posteriori se verificó en la evaluación de Lenguaje y comunicación. Los estudiantes sordos signantes no practicaron Lengua de Señas desde su niñez de forma fluida en sus hogares, lo cual influyó en su nivel de conocimientos en dicha lengua y también en su conocimiento de vocabulario en español.

El caso de que los padres y demás familiares de personas sordas no decidan aprender Lengua de Señas Ecuatoriana y, que incluso no motiven el aprendizaje de dicha lengua en las personas sordas de su familia; es un factor común que salió a la vista en las entrevistas semiestructuradas realizadas.

Con relación a los estudios previos a la Universidad, 3 de los cinco 5 estudiantes sordo signantes de la PUCE estudiaron en escuelas para sordos o personas con alguna discapacidad. El resto lo hizo en escuelas para oyentes sin ningún tipo de adaptación curricular. En la etapa de colegio esta situación se repite, exceptuando a un estudiante que tuvo que realizar sus propias adaptaciones al contratar por su cuenta a un intérprete para poder cursar sus estudios primarios y secundarios.

Cabe acotar que todos los estudiantes coincidieron en que el nivel educativo en las instituciones educativas para personas sordas o con algún tipo de discapacidad era muy bajo y no los preparó para el reto de emprender una carrera universitaria en una Institución para oyentes como la PUCE. También manifestaron que en general han tenido la oportunidad de compartir con la comunidad oyente independientemente de las instituciones educativas en las que cursaron su escuela y colegio, pero prefieren relacionarse con personas de la comunidad sorda.

Aún a pesar de las dificultades que los estudiantes manifestaron encontrar al iniciar sus estudios universitarios, 3 de 5 estudiantes sordos signantes de la PUCE quieren continuar sus estudios tras graduarse del pregrado. Cabe mencionar que los estudiantes con este deseo, se encuentran en los primeros semestres de la Universidad y aún no han experimentado mayores inconvenientes. Quienes no desean continuar estudiando consideran que su licenciatura supera sus capacidades académicas, han identificado falencias en su español y también dificultades relacionales con pares y docentes.

Respecto de su futuro laboral, todos sienten incertidumbre respecto de cómo hacer sus pasantías y encontrar trabajo. En su mayoría esperan insertarse en emprendimientos de la comunidad sorda. Sólo un estudiante manifestó querer insertarse en el mercado laboral oyente, pero al momento de explicarle que en las instituciones en las que aspira trabajar no cuentan con intérpretes de señas y comentarle más acerca de estas empresas, se dio cuenta de que no quiere ni podría trabajar ahí, por lo que no sabe en dónde podría ejercer su carrera. Además, admitió no entender del todo de qué se trata su profesión y no entender muchos de los contenidos que estudia en clase.

b. Evaluaciones modelo mFree: de Lenguaje y Comunicación

Esta evaluación, cuyo promedio de tiempo de resolución fue de una 1 hora, consistió en 16 preguntas referentes a: reconocimiento de nombres y patrones lingüísticos, identificación de sílabas, asociación de imágenes y palabras, comprensión de imágenes, sinónimos, antónimos, identificación de sustantivos, adjetivos y verbos; elaboración de palabras, completar frases, entender textos, resumir textos, dictado de letras, dictado de palabras, dictado de frases, escritura de frases y correcciones ortográficas.

De estas preguntas, sólo el 31% pudieron ser resueltas por los estudiantes sin ningún tipo de ayuda (Reconocer su nombre, de su familia y amigos, asociar nombres

a fotos, componer palabras, completar frases y realizar un dictado de palabras). Por su parte, las preguntas que más dificultad tuvieron para resolver fueron el dictado de frases y escritura de frases, donde 3 de 6 estudiantes no pudieron realizar la tarea y uno la culminó, pero requirió ayuda. Con relación a la identificación de sinónimos y antónimos, la mitad de los estudiantes requirió ayuda[6] o no pudo realizar la tarea.

c. Evaluación matemática

En esta evaluación, que tomó en promedio 40 minutos para completarse, participaron 3 de los 5 estudiantes sordos, ya que 2 se negaron a hacerla aduciendo que no tienen suficientes conocimientos en matemática y no se les requiere en sus respectivos estudios universitarios. La evaluación incluyó 5 ejercicios de suma, resta, multiplicación y división, respectivamente. También 3 ejercicios de porcentajes, raíz cuadrada, potenciación y fracciones, además de 2 operaciones que combinadas.

A partir de la división, 2 de los 3 estudiantes empezaron a utilizar calculadora y no consiguieron obtener la respuesta. Cabe mencionar que los estudiantes evaluados utilizan matemáticas en sus carreras y, los contenidos que aplican en las mismas son bastante más complejos de los evaluados.

d. Inteligencias múltiples

Todos los estudiantes participaron de esta evaluación. En este caso se realizó el test recomendado en la "Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres" (Gomis, 2007), texto base utilizado también por el modelo mFREE de la Fundación Creática.

Se obtuvo como resultado que 4 de los 5 alumnos sordos signantes de la PUCE responden mejor a un aprendizaje visual y kinestésico, por lo que mejorarían su comprensión de cualquier tipo de contenido al utilizarse medios visuales, promoverse el juego y el movimiento o las actividades dinámicas. Todos mostraron aptitudes de liderazgo, sociabilidad y se conoció que todos son voluntarios en diversos proyectos dentro de la comunidad sorda.

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

Partiendo de un banco de 10 preguntas, se entrevistaron a los estudiantes sordos signantes de la PUCE respecto de: contexto familiar, contexto educativo, contexto relacional, sus experiencias de vida con oyentes y con la comunidad sorda, su experiencia como estudiantes de la PUCE y la comunidad universitaria, sus expectativas a futuro y sus necesidades como actuales educandos en sus respectivas carreras en la PUCE – Quito; aportando la información que se presenta a continuación:

6 Se tuvo que explicar la palabra y dar ejemplos, con el fin de que los estudiantes puedan imaginar o recordar el significado de los sinónimos.

Los estudiantes sordos signantes manifestaron que recibieron direccionamiento de sus padres para decidir estudiar en la Universidad y, escogieron la PUCE por la facilidad que se brinda respecto del acompañamiento de un intérprete de lengua de señas ecuatoriana en sus clases regulares.

Indistintamente del tipo de institución educativa en la que estudiaron su escuela y colegio y el nivel de relacionamiento que han desarrollado a lo largo de su vida con la comunidad oyente, comentan que prefieren compartir, estudiar, aprender, trabajar, con personas de la comunidad sorda. Al momento no sienten cercanía con la comunidad educativa de la PUCE, lo que incluye a compañeros de aula, docentes, administrativos, e incluso intérpretes. En este ámbito, los estudiantes sordos signantes comentaron en sus entrevistas que nunca han tenido un amigo o amiga en su facultad o, de haberlo tenido, han cortado relación con el paso de los meses o se han distanciado.

Respecto del trato docente, declaran que no puede generalizar su opinión ya que han tenido experiencias de todo tipo. Todos los estudiantes han compartido con al menos un docente que se ha interesado por ellos, por su realidad e incluso ha aprendido algo de lengua de señas.

Uno de las malas experiencias generalizada, es que existan docentes que no puedan o no quieran realizar adaptaciones. Por ejemplo, a través de un testimonio se pudo conocer lo siguiente:

> La primera semana en las tareas […] y durante la materia de español escrito, mi intérprete estaba interpretando al profesor y me dijo que todos los alumnos debían leer algo del texto y era obligatorio. Mi intérprete no le explicó al profesor que yo era sordo y creo que ella se sentía débil al explicar las cosas al profesor. [...] El profesor dijo que no iba a hacer ninguna adaptación y yo debía desarrollar lo que tenía que desarrollar. Yo me enojé y pedí a mi intérprete que vayamos a quejarnos a bienestar estudiantil y ella no quiso. Yo quería explicar que mi gramática también era diferente y mi español era diferente. [...] Expliqué que yo no puedo oralizar al responder preguntas y me quejé [...].

Respecto de la relación con los tutores también manifestaron haber tenido fricciones ya que estos no comprenden del todo su contexto y necesidades.

Con relación a los intérpretes, la mayoría de estudiantes sordos han tenido inconvenientes con sus intérpretes, sea porque no se comprenden debido a que hablan diferente lengua de señas, por mala actitud de parte del intérprete, falta de predisposición, impuntualidad y/o falta de veracidad en el trabajo y que el alumno sordo llegó a percibir que el intérprete transmitía sus palabras incorrectamente; como se relata a continuación:

> En febrero de 2019 estuve con [...] mi intérprete [...] y perdí clases porque mi intérprete estaba confundida y no se había preparado ni sabía dónde eran mis aulas y ella no llegó a tiempo. Siempre llegaba tarde y tenía que esperar a que mi intérprete llegara y decía que el tráfico y tal y perdíamos 10 o 20 minutos de clases. [...] Ella pedía intérpretes sustitutos y en cada momento pedía cambios y era confuso tener clases por las señas de nuevos intérpretes.

> Con el grupo de estudiantes sordos hablamos con [...] del Centro de Traducciones y nos trató de explicar cómo trabajar con los intérpretes, pero todo fue confuso [...]. Él habla lengua de señas de España y no es lo mismo que la de Ecuador y los sordos a veces no le entendemos.
>
> Vino otro intérprete para ayudarme a hablar con Bienestar Estudiantil y yo no entendí nada y además vi que él dice cosas que yo no digo y eso no me parece correcto [...] Yo estoy preocupado de que no se digan bien las cosas [...] yo vi que la comunicación no era real y el intérprete me decía repite, repite, repite e hizo como que entendió y yo por eso solicito mi intérprete que sí me entiende y quiero que se respete mi decisión.
>
> En clases, la comunicación era distinta y yo hablé [...] en el Centro de Traducciones para cambiar mi intérprete y me dijo que no. Yo dije que a otra persona se le permitió el cambio y por qué a mí no me dejaba. Cuando yo necesitaba a mi intérprete me decía que estaba ocupada [...].

Cabe comentar también que, durante las evaluaciones, se pudo comprobar que 2 interpretes no trasmitían fehacientemente la información tanto del entrevistador al alumno sordo, como viceversa; además de que se insinuaban las respuestas a las preguntas o directamente era el intérprete quien respondía sin que el alumno dijese la respuesta. Esto provocó que en las cuatro entrevistas posteriores y para las evaluaciones de lenguaje, matemática e inteligencia emocional, no se solicitara el apoyo de otro intérprete, si no que la autora de la tesis asumió este rol.

También se pudo ser testigo durante los encuentros con alumnos sordos e intérpretes, que algunos intérpretes no comprendieron la información que debían transmitir, por lo que el mensaje llegó de forma incorrecta al alumno sordo signante. Por otro lado, también se pudo verificar la inclusión de ciertas palabras y expresiones por parte del intérprete, que su alumno sordo no había dicho.

Respecto del rol del intérprete, algunos estudiantes manifestaron que era el intérprete quien tomaba apuntes en clase y, que su trabajo también ha incluido interpretar textos escritos ya que algunos alumnos sordos declararon no poder comprender lo que leen.

Las entrevistas se llevaron a cabo a través de la plataforma zoom, al igual que las evaluaciones de lenguaje, matemática e inteligencias múltiples, por lo que la señal de internet y la velocidad del mismo fueron de gran importancia para llevar a cabo las reuniones. Existió 1 caso en el que el intérprete no contaba con cobertura por lo que no interpretó por completo la conversación y, además atendió llamadas en medio de la conversación acordada con el alumno sordo signante. Se debe puntualizar además que los intérpretes no fueron escogidos por los alumnos sordos ni esta investigadora, si no que fueron asignados por el Centro de Traducciones de la PUCE.

Finalmente, según las declaraciones de uno de los estudiantes sordos signantes, el que una persona sorda oralice, utilice implante coclear o tenga relación cercana con oyentes, es razón de discriminación por parte de la comunidad sorda, razón por la cual, el

generar espacios de interacción y diálogo desde la Universidad resulta imprescindible para promover la inclusión saludable y segura de los alumnos sordos signantes y la comunidad educativa de la PUCE y se pueda debatir respecto de estas particularidades culturales y se puedan establecer mecanismos de apoyo comunitario.

RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS REALIZADAS A LOS DOCENTES DE LA PUCE

Se entrevistó a 4 docentes de estudiantes sordos signantes de la PUCE respecto de su experiencia al enseñar a estos alumnos. Los principales problemas encontrados fueron:

a. **Desconocimiento previo inicio del semestre de que iban a recibir un estudiante sordo**: los docentes supieron de la situación en su primera clase con el alumno sordo o durante los primeros quince días de clase mediante reunión con la Dirección de Bienestar Estudiantil.

> Al principio vi a una mujer parada en el aula [...] me acerqué y le pedí que se retire para comenzar la clase y me contó que era intérprete. En ese momento me enteré de que tenía un estudiante sordo en clase.

b. **Desconocimiento respecto de las necesidades y adaptaciones que requiere el estudiante sordo:** si bien los docentes comentan que se les dieron ciertas sugerencias para el trabajo con estudiantes sordos, ninguno de los profesores entrevistados tenía certeza de los requerimientos de la comunidad sorda.

> Solo al trabajar con el estudiante sordo me di cuenta de que no comprendía con el simple uso de diapositivas. Lo que la Dirección de Bienestar Estudiantil nos había comentado en una reunión previa no se corresponde con la realidad. Se necesita muchísimo más trabajo y adaptaciones por parte del docente.

c. **Desconocimiento respecto de los formatos de evaluaciones:** debido a que la Dirección de Bienestar Estudiantil insta a los docentes a reunirse con los estudiantes sordos para acordar este punto, no existe un documento referencial de las adaptaciones necesarias, obligaciones del estudiante y del docente. Esto se pudo comprobar ya que algunos docentes manifestaban que era su obligación realizar cierta adaptación, otros consideraban que era una opción y otros no sabía que debía hacer una adaptación en las evaluaciones y en sus clases en general.

> [...] (La Dirección de Bienestar Estudiantil) nos comentaron (a los docentes) que debemos tomar pruebas de selección múltiple, pero a veces el estudiante sordo dice que no es lo más cómodo. En otras ocasiones no es posible adaptar las pruebas a ese formato. Realmente es trabajo del docente encontrar las mejores formas, pero no tenemos mucha orientación.

d. **Relación con la comunidad sorda:** se han producido frecuentes impases entre alumnos y docentes. Los docentes consideran ciertas actitudes propias de la comunidad sorda como falta de respeto (al leer sus mensajes de texto o correos electrónicos los perciben déspotas o irrespetuosos), por lo que proveer a los estudiantes sordos de herramientas para su interacción con oyentes también resulta importante.

e. **Vacíos académicos:** los docentes comentan que los estudiantes sordos signantes tienen grandes vacíos respecto de español, matemática y cultura general, por lo que los conocimientos que deben adquirir en sus cátedras requieren un esfuerzo adicional de parte de todos los intervinientes en el proceso de enseñanza- aprendizaje, para el cual no se les motiva. Los intérpretes manifiestan tener dificultades de horarios o respecto del pago de sus horas extras de trabajo. Los docentes manifiestan que no pueden hacerse cargo solos del proceso ya que no conocen lengua de señas ecuatoriana y de tener interés en aprenderla, deben pagar su propio curso. Por su parte, los estudiantes sordos se ven inmersos en cátedras de principio incomprensibles y rodeados de una comunidad que orgánicamente no los incluye.

> Quise aprender lengua de señas y me dijeron que la Universidad no nos cubre el costo de los módulos de lengua de señas (a docentes y administrativos). Imagínate, además de todo el tiempo que debemos invertir, si tengo intensiones de prepararme, eso también se complica.

Cabe comentar, en este apartado, que uno de los docentes entrevistados manifestó que su experiencia fue una oportunidad de volver los contenidos de su materia interesantes tanto para alumnos sordos como oyentes por lo que desarrolló estrategias que beneficiaran a ambos, tras una profunda investigación personal respecto de estrategias para la enseñanza de personas sordas.

RESULTADO DE LAS ENTREVISTAS A INTÉRPRETES DE LENGUA DE SEÑAS ECUATORIANA DE LA PUCE

Se pudo conocer por versión tanto de alumnos, docentes e intérpretes que, por la exigencia horaria de la Universidad, los intérpretes deben interpretar durante varias horas seguidas sin tener momentos de descanso estipulados.

Los docentes desconocen que los intérpretes pueden llegar a cansarse si interpretan una clase de corrido, dependiendo de la complejidad de la cátedra, y los estudiantes sordos e intérpretes tampoco han solicitado pausas. Adicionalmente, de sufrir alguna enfermedad y no poder presentarse a interpretar, no cuentan con un suplente previamente establecido, que sea reconocido por el alumno sordo, con el cual se hayan también acordado los códigos lingüísticos que estén manejando y, que use señas comprensibles y al nivel del alumno sordo signante.

Se conoció además que en un mismo semestre se han cambiado en varias ocasiones los intérpretes a cargo de un mismo estudiante sordo, lo cual es perjudicial tanto para el estudiante como para el intérprete. Al no compartir todas las clases, el contexto de uso de los términos y los códigos lingüísticos acordados pueden confundir a ambas partes, decantando esto en una ruptura comunicacional y la incomprensión del estudiante sordo signante de las cátedras que recibe.

Adicionalmente, se pudo verificar que cada intérprete tiene una idea distinta respecto de cuál es su rol frente al estudiante sordo y sus obligaciones laborales, por lo que contar con intérpretes de carrera, experiencia comprobable y la firma de un compromiso ético por parte de todos, resulta indispensable.

Cabe puntualizar que ya que los estudiantes sordos no pueden tener certeza de la calidad de la interpretación del intérprete ya que no comprenden por sí solos las cátedras dictadas en lenguaje oral y/o escrito, y que los docentes tampoco pueden verificar la calidad de la interpretación ya que desconocen la lengua de señas o cualquier indicio que pudiese permitirles intuir que la calidad de la interpretación es insuficiente; los intérpretes y el Centro de Traducciones en General, no cuentan con peritaje académico.

REFLEXIONES FINALES

La sordera es una característica física que es común denominador de un grupo humano con cultura propia. Su desarrollo integral, depende de su sociedad circundante y de la motivación que éste tenga para incluirse en dicha sociedad.

Los estudiantes sordos signantes de la PUCE tienen condiciones y características educativas particulares, por lo que deben ser evaluados para determinar las adaptaciones necesarias para que consigan las metas educativas que se han propuesto, ya que se pudo corroborar que los docentes de la PUCE entrevistados que dictan o dictaron clases a estudiantes sordos signantes no se sienten preparados para adaptar sus cátedras de acuerdo a las necesidades de dichos alumnos y, tampoco reciben incentivos para hacerlo.

Adicionalmente, los docentes, administrativos, trabajadores en general y estudiantes de la PUCE, pertenecientes a la comunidad oyente, han sido capacitados y sensibilizados parcial e insuficientemente respecto de la sordera y sus características. Las estrategias definidas por la PUCE para la inclusión de personas sordas signantes a la comunidad universitaria, resultan además insuficientes a ojos de los estudiantes sordos signantes de la Universidad.

Puede decirse que el modelo educativo e institucional de la PUCE se identifica más como un modelo de entendimiento de la sordera como discapacidad, es decir, que en la práctica los estudiantes sordos signantes son entendidos como diferentes a los oyentes y requieren adaptaciones; sin embargo, las adaptaciones que se realizan no son suficientes ni garantes de sus derechos. Por otra parte, no podría decirse que en la PUCE se entiende

a la sordera como diversidad ya que no se asume a los sordos signantes como parte integrativa de la comunidad universitaria respecto de la cual se incentive el entendimiento de su cultura de forma efectiva.

A través de esta investigación recomienda contar con un equipo de trabajo dedicado a evaluar el programa de inclusión de personas sordas signantes, si se plantea la posibilidad de promover el acceso de personas sordas en universidades a las que asiste en su mayoría la comunidad oyente. Se deberán entonces diseñar nuevas y mejores estrategias pedagógicas y administrativas para esta comunidad, en donde además se incluyan incentivos como cursos gratuitos de lengua de señas a docentes y administrativos de la Institución educativa.

Se sugiere además establecer un programa de tutorías o pares académicos a fin de contar con profesionales que puedan apoyar el proceso de enseñanza – aprendizaje de los alumnos sordos signantes. Estos deberán dedicar el tiempo adicional que se requiere para adaptar una cátedra para un estudiante sordo signante.

Adicionalmente, considerar sugerencias como no utilizar la pizarra mientras un intérprete está signando ya que el alumno sordo no puede prestar atención a ambos estímulos a la vez; proporcionar los contenidos de las clases con antelación al intérprete para que este pueda estudiar, acordar y de ser necesario, crear señas para los conceptos que utilizará durante las clases; también resulta imperativo. Tamizar, en medida de lo posible, el listado de docentes que tengan estudiantes sordos signantes en sus aulas, a fin de asignarlos a docentes predispuestos, motivados y con buena actitud frente la diversidad y, de ser posible, experiencia con la misma; y evitar que docentes o tutores con alta carga laboral tengan alumnos sordos, son medidas que también resultarían de ayuda.

Es importante además recordar que el intérprete reduce autonomía al estudiante ya que no siempre es una persona de su agrado y, aunque lo fuera, es un tercero interviniente en la comunicación del alumno sordo y el grado de precisión y compromiso con el cuan realiza su trabajo varía de intérprete a intérprete. Promover el aprendizaje de lengua de señas dentro de la comunidad educativa, incluido el profesorado y, estrategias de comunicación aumentativas o alternativas, es de suma importancia para el desarrollo integral del estudiante sordo.

También con relación al interprete, tras las experiencias de las estudiantes antes descritas, se recomienda que sea un solo intérprete quien se encargue de cada estudiante sordo durante toda su carrera, y así mantener un hilo conductor de conocimiento y códigos lingüísticos acordados, que faciliten el aprendizaje del alumno sordo y la familiarización del intérprete con los contenidos que maneja. Únicamente se sugiere el cambio si una de las dos partes siente incomodidad o insatisfacción con la relación de interpretación.

Estos intérpretes deberán mantener un diccionario individual actualizado en video, con todos los códigos linguisticos acordados con su estudiante sordo, a fin de que éste pueda traspasarse a otro intérprete, de ser esto necesario y, facilitar el aprendizaje del

estudiante sordo a lo largo de su carrera, en futuros retos académicos y/o el aprendizaje de futuros estudiantes sordos signantes, en la misma carrera.

Finalmente, es importante entender que el nivel de entendimiento que tenga el alumno sordo sobre la clase dependerá del nivel de manejo de español escrito que tenga y de que se acuerden con antelación los códigos lingüísticos para los términos respecto de los cuales la comunidad sorda ecuatoriana no haya generado una seña, pero sean utilizados durante las clases. Solicitar un certificado de nivel de lengua de señas ecuatoriana y de español escrito para todos los estudiantes sordos signantes que deseen ingresar a la Universidad resultaría de mucha utilidad.

La comunidad sorda experimente el mundo de una forma diferente a la que lo hace la comunidad oyente. Indefectiblemente existirán adaptaciones necesarias cuando de garantizar una educación de calidad para la comunidad sorda se refiere, pero no debe perderse de vista que esas adaptaciones son experiencias que enriquecen nuestras herramientas para lograr una sociedad más digna para todos. Pensar en las diferencias debe servir sólo para encontrar y fortalecer los espacios de encuentro.

REFERENCIAS

Abril Abadín, D., Delgado Santos, C., & Vigara Cerrato, A. (2009). Comunicación Aumentativa y Alternativa: Guía de referencia. Ceapat, 3(2), 6–12. Retrieved from http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3425%0Ahttp://www.ceapat.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/comunicacinaumentativayalterna.pdf

Allen, C. (2008). Informe de la Encuesta Mundial de la Secretaría Regional de la WFD para América del Sur. Retrieved from https://www.yumpu.com/es/document/read/40291400/sa-world-federationof-the-deaf

Calvo, J., Maggio, M., & Castro, F. (2008). Sistema de Frecuencia Modulada en el aula: Guía para educadores (Segunda Ed; Phonak, Ed.).

Carrera, E. (2020). Entrevista a la Psicóloga experta en sordera, Elena Carrera. Quito - Ecuador.

Castellano, R., & Sánchez, R. (2011). Laptop. Andamiaje para la Educación Especial. Montevideo - Uruguay: UNESCO.

Creática Fundación FREE Iberoamericana para la Cooperación. (2020). Wikinclusion. Retrieved from http://wikinclusion.org/index.php/Página_principal

Consejo Nacional para la Igualdad de Discapacidades. (2020). Personas con discapacidad en el Ecuador. Retrieved from https://www.consejodiscapacidades.gob.ec/estadisticas-de-discapacidad/

Dirección de Bienestar Estudiantil PUCE. (2019). Programa de Acompañamiento Integral e Inclusión Educativa. Quito - Ecuador: Centro de Publicaciones PUCE

Distintas Latitudes. (2020). ¿Cómo está el acceso a la educación para las personas sordas en América Latina? Retrieved from https://distintaslatitudes.net/explicadores/como-esta-el-acceso-a-la-educacion-para las-personas-sordas-en-america-latin

Federación Nacional de Personas Sordas en el Ecuador. (2020). Federación Nacional de Personas Sordas en el Ecuador. Retrieved from https://fenasec.ec/certificacion-interpretes.htm

Gomis, N. (2007). Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres. Universidad de Alicante.

Instituto Nacional de Estadística Geográfica e Informática. (2018). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica 2018. México: INEGI

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. Retrieved from https://www.ecuadorencifras.gob.ec/censode poblacion-y-vivienda

Instituto Nacional para Sordos. (2011). Boletín: Observatorio Social Población Sorda Colombiana. Retrieved from http://www.insor.gov.co/historico/images/boletín observatorio.pdf

Jaúdenes, C. et ál. (2013). Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva (5o edición). Madrid - España: FIAPAS.

Jaúdenes, C. et ál. (2017). Estudios sobre el alumnado con sordera en España. Madrid - España: FIAPAS.

Ministerio de Educación. (2015). Guía de trabajo Adaptaciones Curriculares para Educación Especial e Inclusiva. Quito - Ecuador: Minieduc

Ministerio de Educación. (2019). Modelo Educativo Nacional Bilingüe Bicultural para personas con discapacidad auditiva. Quito - Ecuador: Minieduc.

Ministério da Educação do Brasil. (2020). Dados abertos. Retrieved from http://portal.mec.gov.br/dados-abertos

Organización Mundial de la Salud. (2019). Sordera y pérdida de la audición. Retrieved from https://www.who.int/es/news-room/factsheets/detail/deafness-and-hearing-loss

Organización Panamericana de la Salud. (2015). Muchos países carecen de la capacidad para prevenir y tratar la pérdida de audición. Retrieved from https://www.paho.org/uru/index.php?option=com_content&view=article&id=812:muchos-paises-carecen-capacidad-prevenir-tratar-perdidaaudicion&Itemid=451

Pérez, O. (2011). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. Madrid - España

SENESCYT. (2020). Bilioteca de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. Retrieved from https://www.educacionsuperior.gob.ec/biblioteca/

Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador. (2020). Oferta académica del Sistema Nacional de Educación Superior del Ecuador. Retrieved from https://infoeducacionsuperior.gob.ec/#/ofertaacademica

CAPÍTULO 9

PERCEPCIONES DE LA RELACIÓN PROFESIONAL DE LA SALUD – PACIENTE MUJER

Data de aceite: 02/05/2024

Karen Vanesa Rhys

Claudia Guerrero

Ana Carolina Carranza

Virginia Viotti

Adriana Ceballos

Patricia Pelliccioni

RESUMEN: Introducción: Hablar de vulnerabilidad de género para la sociedad, suele pensarse exclusivamente en lo que es visible a los ojos de la comunidad o lo que los medios de comunicación muestran. Desarrollo y metodología: Mediante la implementación de un cuestionario, obtener una visión sobre los valores antropológicos vigentes en la comunidad femenina de estudiantes de la salud sobre este tópico tan importante. Resultados: Las respuestas mostraron que un importante porcentaje de estudiantes concibe que se deshumanizó la salud. Se observó la conversión paciente – objeto, prescindiendo de rasgos personales e individuales, sentimientos y valores. Conclusión: Es primordial reflexionar sobre el pensar y el hacer profesional. Para que la sociedad pueda ser beneficiada igualitaria y equitativamente en salud se debe comenzar desde la educación.

RESUMO: Introdução: Falar sobre vulnerabilidade de gênero para a sociedade costuma ser pensado exclusivamente naquilo que é visível aos olhos da comunidade ou no que a mídia mostra. Desenvolvimento e metodologia: Através da aplicação de um questionário, obter uma visão dos valores antropológicos vigentes na comunidade feminina de estudantes de saúde sobre este importante tema. Resultados: As respostas mostraram que uma percentagem significativa de estudantes acredita que a saúde foi desumanizada. Observou-se a conversão paciente-objeto, independentemente de traços, sentimentos e valores pessoais e individuais. Conclusão: É fundamental refletir sobre o pensar e o fazer profissional. Para que a sociedade beneficie de forma igual e equitativa na saúde, deve começar pela educação.

ABSTRACT: Introduction: Talking about gender vulnerability for society is usually thought of exclusively in what is visible in the eyes of the community or what the media

shows. Development and methodology: Through the implementation of a questionnaire, obtain a vision of the anthropological values in force in the female community of health students on this important topic. Results: The responses showed that a significant percentage of students believe that health was dehumanized. The patient-object conversion was observed, regardless of personal and individual traits, feelings and values. Conclusion: It is essential to reflect on professional thinking and doing. In order for society to benefit equally and equitably in health, it must begin with education.

INTRODUCCIÓN

Hablar de vulnerabilidad de género para la sociedad, suele pensarse exclusivamente en lo que es visible a los ojos de la comunidad o lo que los medios de comunicación muestran. Se piensa que con algunas marchas o algún artículo en un diario es suficiente para luchar y/o abarcar todas las aristas de este tópico social. Existe una población vulnerable por el género, por la pobreza, por la geografía, por su pasado, que al no ser visible a los ojos de la mayoría de las personas pasan desapercibidas y hasta ni siquiera se conoce su realidad.

La perspectiva o visión de género es una categoría analítica que toma los estudios que surgen desde las diferentes vertientes académicas de los feminismos para, desde esa plataforma teórica, cuestionar los estereotipos y elaborar nuevos contenidos que permitan incidir en el imaginario colectivo de una sociedad al servicio de la igualdad y la equidad.

La comunicación y divulgación de la ciencia de manera holística como proceso que despierte el aprecio por la humanidad toda, desde la construcción de personas que realicen aquello para lo que tienen inclinación o interés en dedicarse el resto de su vida, debería ser un tópico. El sesgo de género en medicina es una realidad compleja e incómoda. La mayoría de ensayos clínicos se realizan en hombres, mientras que la enfermedad castiga con especial dureza al sexo femenino. Los determinantes de salud no deberían ser causas de inequidad para ninguna persona que quiera ser parte de esta porción de la ciencia.

Para poder “comunicar salud” se debe partir de conocer la perspectiva de quienes van a facilitar la salud y la visión que estas personas tienen de la realidad de la sanidad social. A partir de ese conocimiento contextual construir redes de discernimiento y comprensión que mejoren el bienestar social sin prejuicios ni estereotipos. Los profesionales de la salud y los educadores deben repensar y reflexionar sobre la práctica profesional cotidiana como una forma de divulgar a ciencia en forma accesible y universal. Se debería analizar dimensiones y factores que se presentan en esta situación tan particular y trascendente.

El que las patologías continúen y sigan su curso sin que se las trata o incluso se las cure, afecta la productividad laboral de este sector de la sociedad que suele ser aún más vulnerable cuando son personas cabezas de familia y las incapacidades laborales impactan en la calidad de vida. Por lo que situaciones como las descriptas deberían ser políticas sanitarias de estado.

DESARROLLO Y METODOLOGÍA

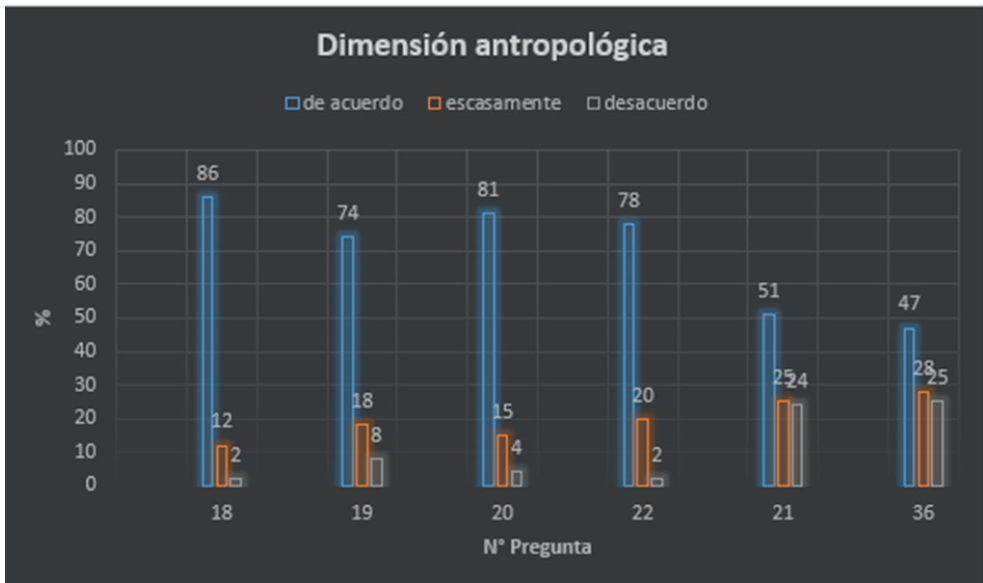
Por todo lo expresado surge el propósito de obtener una visión sobre los valores antropológicos vigentes en la comunidad femenina de estudiantes de la salud. Para esto se realizó un cuestionario individual semiestructurado validado a estudiantes mujeres de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Córdoba, con el fin de visualizar como perciben la relación profesional de la salud - paciente mujer, es decir como reconocen que son atendidas las pacientes mujeres. Las alumnas fueron voluntarias y firmaron un consentimiento informado, que garantiza su anonimato, el no percibimiento de ninguna gratificación, la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin terminar de responder y la garantía de que no se utilizaría ese cuestionario. Se utilizó el Cuestionario de Ángel Rodríguez, de la Universidad Católica de Chile, validado y publicado en 2012 en la Revista Médica de Chile, volumen 140, número 2. El cuestionario se presentó con cincuenta y dos consignas, a las que se podía responder marcando una de tres opciones: De acuerdo. Escasamente de acuerdo. En desacuerdo.

RESULTADOS

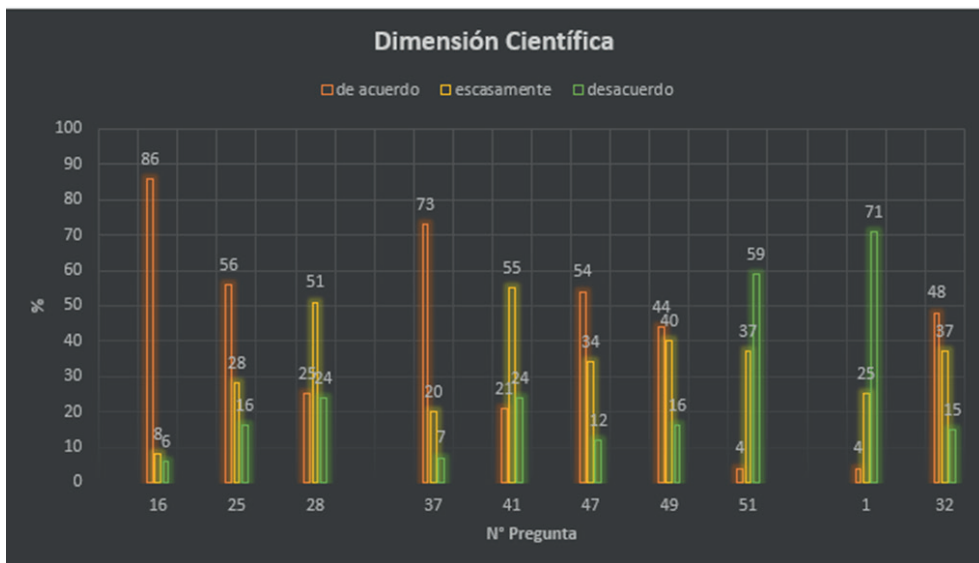
Las respuestas mostraron que un importante porcentaje de estudiantes concibe que se deshumanizó la salud. Se observó la conversión paciente – objeto, prescindiendo de rasgos personales e individuales, sentimientos y valores. Se distinguieron desequilibrios entre profesional - paciente. Se evidenció que no hay reconocimiento de la dignidad intrínseca de toda enferma. Surgió la ausencia de tratamiento integral y global de la paciente enferma, como persona compleja y total. Se mostró la deficiencia atencional en las pacientes mujeres.

En la Dimensión Antropológica, a donde pertenecen las preguntas 18; 19; 20; 21; 22 y 36, se evidenció que solo el 25% cree que se atiende a todas las pacientes por igual, mientras que el 75% en algún punto está de acuerdo en que la paciente que paga recibe mejor atención, siendo esto una clara radiografía de discriminación por la condición económica de la paciente. Solo el 51% está totalmente de acuerdo en que no se discrimina según el nivel social, grave es que casi la mitad piense note que esto no sucede. Estas consignas muestran claramente como a la discriminación por la condición sexual se le suman otros agravantes en cuanto a discriminación frente a un derecho como es la salud de las personas.

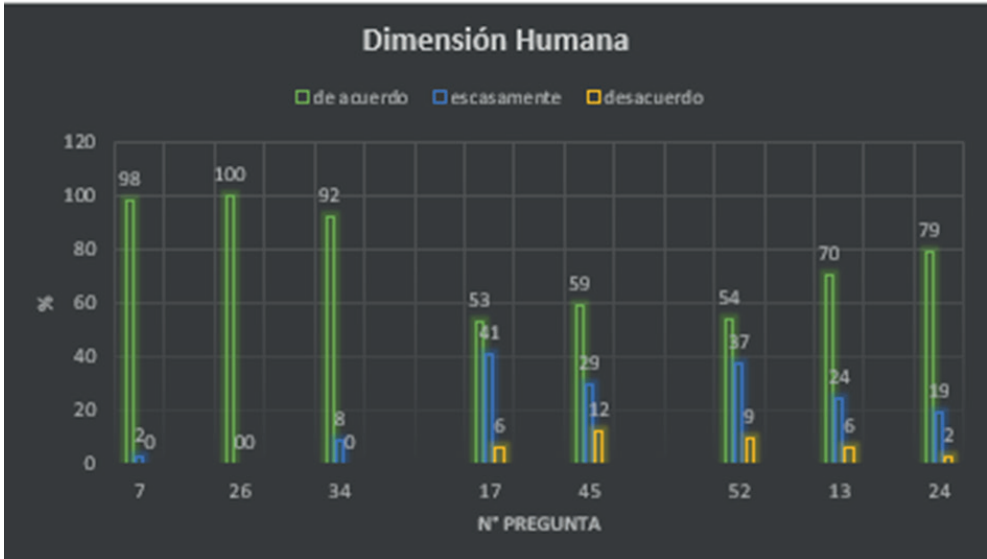
Dimensión antropológica

18- En la práctica cotidiana, los pacientes reciben una atención digna sin discriminar por su (condición de) hombre o mujer.
19- En la práctica cotidiana, los pacientes reciben una atención digna sin discriminar por su (condición de) homosexual (gay, lesbiana) u otras tendencias sexuales.
20- En la práctica cotidiana, los pacientes reciben una atención digna sin discriminar por su (condición de) edad.
22- En la práctica cotidiana, los pacientes reciben una atención digna sin discriminar por su (condición de) religión.
21- En la práctica cotidiana, los pacientes reciben una atención digna sin discriminar por su (condición de) nivel socio/económico.
36- El paciente que puede pagar recibe mejor atención de salud

Al evaluar la Dimensión Científica, con las preguntas 1; 16; 25; 28; 32; 37; 41; 47; 49 y 51, se muestra por ejemplo que más del 25% de las estudiantes de salud no acuerda que el profesional pueda saber más de la enfermedad que el paciente. Solo el 54% consideran que las expectativas del paciente deben tenerse en cuenta. El 29% acuerda de algún modo que la alta eficacia de los avances científicos y técnicos en medicina, hacen innecesario tomar en cuenta la opinión y el sentir de los pacientes, lo que llama la atención es que las encuestadas serán prontamente profesionales de la salud.

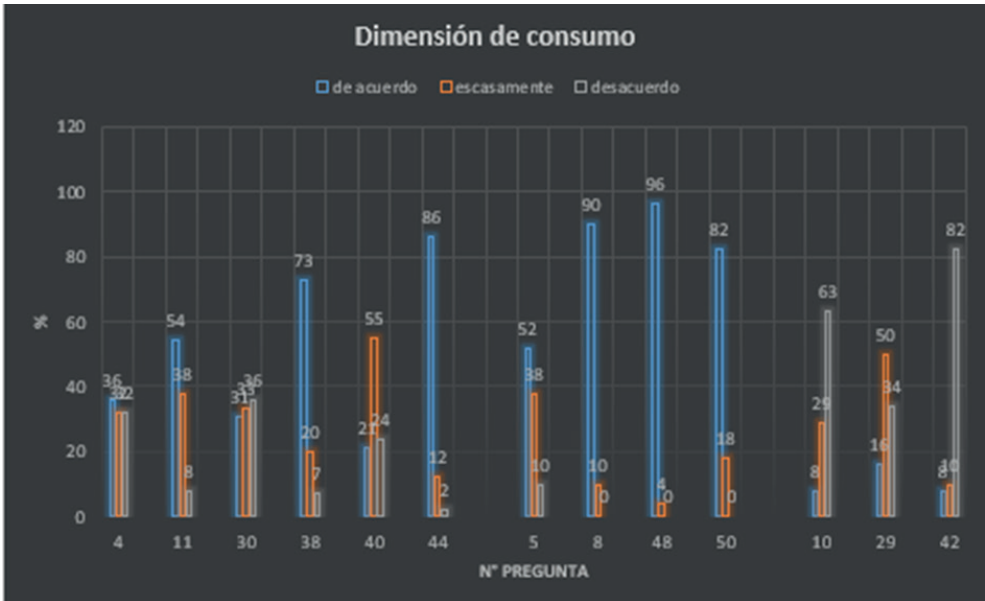
Dimensión Científica

16.-La salud es un estado de equilibrio integral de todas las dimensiones de las personas, incluyendo a la espiritual.
25.-La fe religiosa es un aspecto que queda afuera de la relación entre el profesional de la salud y el paciente
28.-Lo espiritual fortalece y compromete mucho más el profesionalismo del profesional de la salud.
37.-El profesional de la salud sabe más que el paciente sobre su enfermedad.
41.-El profesional de la salud interroga al paciente únicamente para diagnosticar y proponer un tratamiento.
47.-Las expectativas del paciente deben ser consideradas en el proceso de diagnóstico y tratamiento por parte del profesional de la salud.
49.- Es más importante en el trabajo del profesional de la salud el tratamiento y diagnóstico de la enfermedad que poner atención a los problemas personales del paciente.
51.- En la consulta, el profesional de la salud pone más interés en los exámenes que en escuchar activamente la vivencia de la enfermedad del paciente.
1.-La alta eficacia de los avances científicos y técnicos en medicina, hacen innecesario tomar en cuenta la opinión y el sentir de los pacientes.
32.-La tecnología y los avances científicos aseguran el éxito del trabajo profesional de la salud.

En cuanto a la Dimensión Humana, donde intervienen las preguntas 7; 13; 17; 24; 26; 34; 45 y 52, es destacable que solo el 59% piense que el conocimiento que el paciente tiene de sí mismo, le permite tomar buenas decisiones con su profesional de la salud, juntos. Solo el 54%, acuerda totalmente que el profesional de la salud es una autoridad en el tema, vuelve a destacarse que responden alumnas que pronto serán profesionales de la salud. Llama la atención que el 70% considera que el enfermo terminal puede decidir cuándo acabar con su vida, cuando aún no hay legislaciones certeras. Es triste pensar que un 21% no esté totalmente de acuerdo en que la familia de un paciente terminal requiera ser orientada.

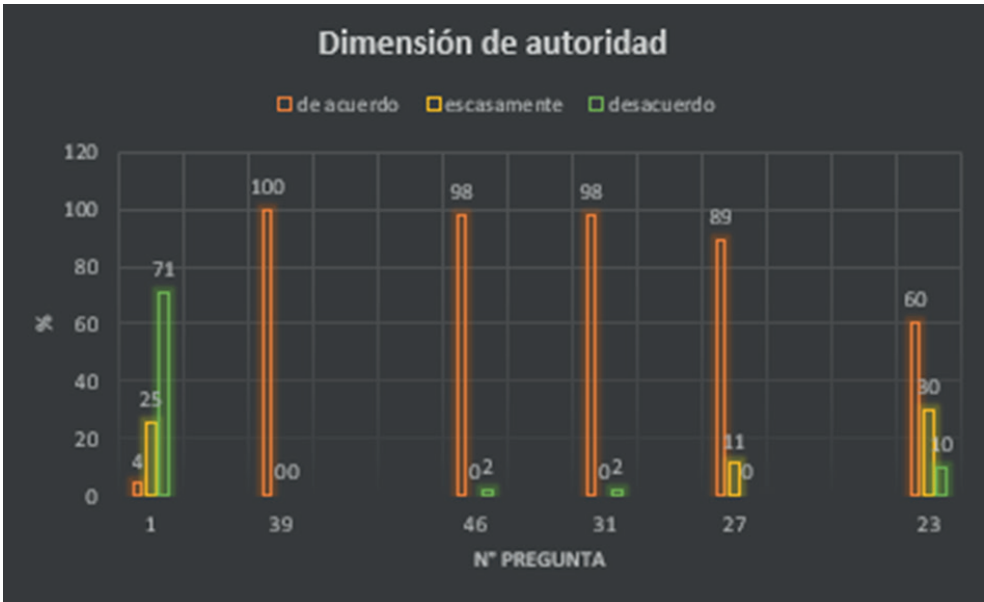
Dimensión Humana

7- El profesional de la salud debe informar de modo gradual, claro y veraz sobre la enfermedad al paciente, aunque esta sea grave o fatal.
26- El profesional de la salud debe entregar al paciente la información necesaria sobre su enfermedad y tratamiento, incluyendo riesgos y beneficios posibles.
34- El profesional de la salud debe proporcionar los detalles de las posibles alternativas de tratamiento, pero es el paciente quien debe decidir.
17- El paciente prefiere que el profesional de la salud tome decisiones, porque él es el experto.
45- El conocimiento que el paciente tiene de sí mismo, le permite tomar buenas decisiones con su profesional de la salud sobre el tratamiento de su enfermedad.
52- El paciente ve a su profesional de la salud, por su profesión y por lo que sabe, como una autoridad.
13- El enfermo terminal puede decidir cuándo acabar con su vida.
24- En el caso de enfermedades terminales, la familia del paciente requiere ser atendida, confortada y orientada por parte del profesional de la salud.

En cuanto a la Dimensión de Consumo, que responde a las preguntas 4; 5; 8; 10; 11; 29; 30; 38; 40; 42; 44; 48 y 50, se puede destacar que el 70% en alguna manera acuerda que firmar documentos legales frente a notario mejoran la relación. El 64% considera que el profesional debe considerar los aspectos legales antes de atender al paciente. El 76% acuerda que el paciente debería asesorarse con un abogado si está insatisfecho. Un 37% piensa de alguna manera que la atención en salud debe seguir las leyes de la oferta y la demanda como ocurre con actividades comerciales. El 66% considera que la salud está más centrada en generar ganancia como si fuera un negocio que en atender al paciente.

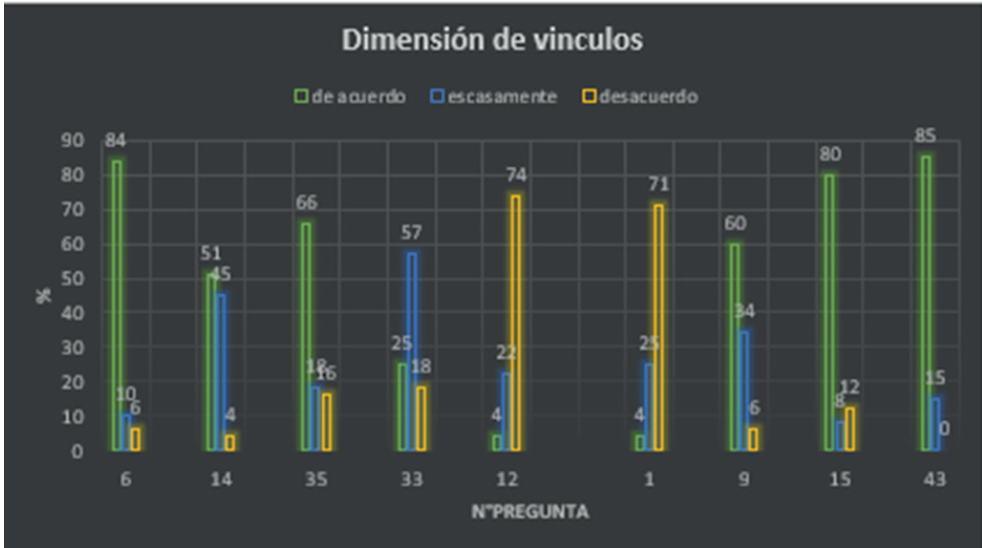
Dimensión de consumo

4- Un documento legal firmado ante notario sobre deberes y derechos, mejoraría la relación entre el profesional de la salud y el paciente.
11- El paciente puede demandar al profesional de la salud cuando cree que este no cumple con su trabajo.
30- El profesional de la salud debe considerar las consecuencias legales, antes de atender a un paciente en una situación de urgencia.
38- La mayor información disponible sobre enfermedades y /o tratamientos médicos, favorece el respeto de los derechos del paciente y el cumplimiento de los deberes del profesional de la salud.
40- El paciente debería asesorarse con un abogado cuando esta insatisfecho con la atención del profesional de la salud.
44- El profesional de la salud debe adquirir un seguro como protección a posibles demandas.
5- Es el paciente, consumidor, quien tiene el derecho de tomar decisiones respecto a su enfermedad.
8- El compromiso de confidencialidad implica que el profesional de la salud guardara en secreto aspectos personales e íntimos que el paciente desea que se resguarde.
48- El profesional de la salud tiene que manejar sus emociones, incluso en situaciones extremas, para comunicarse clara y objetivamente con el paciente.
50- El profesional de la salud ve al paciente como alguien que necesita ayuda.
10- La atención de salud debería seguir las leyes de la oferta y la demanda como ocurre con otras actividades comerciales y servicios.
29- Hoy la salud está más centrada en generar ganancia, como si fuera un negocio que en atender las necesidades del paciente.
42- La relación entre el profesional de la salud y el paciente es similar a la relación entre un agente de venta y un comprador y un cliente.

Al referirnos a la Dimensión de Autoridad, indicada por las preguntas 1; 23; 27; 31; 39 y 46, se destaca que el 96% no acuerda totalmente en que el profesional de la salud es quien determina que es lo mejor para el paciente. Un 40% considera que una atención de salud que se guíe por las leyes de la oferta y la demanda, ponga en riesgo la calidad humana de la relación profesional de la salud – paciente femenina.

Dimensión de autoridad

1- El profesional de la salud es quien determina que es lo mejor para el paciente.
39- El profesional de la salud tiene que saber escuchar activamente y acoger las inquietudes del paciente.
46- El paciente tiene derecho a que se le explique su enfermedad y tratamiento en un lenguaje adaptado a su condición sociocultural y anímica.
31- El paciente debe seguir estrictamente las instrucciones del profesional de la salud.
27- El paciente ve al profesional de la salud como un experto en tratar su enfermedad.
23- Una atención de salud que se guía por las leyes de la oferta y la demanda, pone en riesgo la calidad humana de la relación entre el profesional de la salud y el paciente.

Al analizar la Dimensión de Vínculos, que se corresponde con las corresponde con las preguntas 1; 6; 9; 12; 14; 15; 33; 35 y 43, se ve que el 34% no acuerda totalmente que la comunicación entre el profesional de la salud y la paciente debe ser positiva y esperanzadora. EL 26% acuerda que el paciente para el profesional solo es un sujeto de estudio.

Dimensión de vinculos

6- La relación entre el profesional de la salud y el paciente se basa en el voto de confianza que el paciente le da al profesional de la salud.
14- La relación entre el profesional de la salud y el paciente hoy tiene su principal eje de escuchar activamente al paciente por sobre los procedimientos técnicos.
35- La comunicación en la relación entre el profesional de la salud y el paciente debe caracterizarse por ser positiva y esperanzadora.
33- La relación con el paciente, es difícil para el profesional de la salud separar lo emocional de lo estrictamente profesional.
12- En la relación entre el profesional de la salud y el paciente, el profesional de la salud sólo ve al paciente como un sujeto de estudio.
1- El profesional de la salud debe centrarse solamente en tratar al paciente en función de su enfermedad.
9- El profesional de la salud actúa como consejero, el paciente es el que toma la decisión según sus valores.
15- El paciente requiere ser tratado por el profesional de la salud integralmente, considerando desde lo físico hasta lo espiritual.
43- El profesional de la salud requiere manejar adecuadamente la comunicación no verbal (gestos, silencios, entre otros) en su interacción con el paciente.

CONCLUSIÓN

Existen varios paradigmas sobre la relación profesional de la salud – paciente mujer. Por esta razón es primordial reflexionar sobre el pensar y el hacer profesional. Para que la sociedad pueda ser beneficiada igualitaria y equitativamente en salud se debe comenzar desde la educación de las pacientes sobre sus derechos y responsabilidades, a la vez que concientizar a las futuras profesionales de la salud. Una sana y correcta atención en salud puede ser que determine el éxito o el fracaso del tratamiento y el pronóstico del paciente. Se debería considerar la educación psico social de los profesionales de la salud como una política sanitara de salud pública.

CAPÍTULO 10

MUSICOTERAPIA COMO ESTRATEGIA DE AFRONTAMIENTO A TRAVÉS DE LAS NEUROCIENCIAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Data de submissão: 11/03/2024   *Data de aceite: 02/05/2024*

Consuelo Avilés Estrada
Universidad Técnica Privada Cosmos
UNITEPC carrera de medicina
Cochabamba Bolivia
https://orcid.org/0000-0002-7376-9895

RESUMEN: El ámbito educativo genera espacios de análisis en la relación interpersonal del proceso enseñanza aprendizaje, religada a diferentes dimensiones del ser; lo biológico, lo funcional a través de las neurociencias, lo emocional y la relación con el medio ambiente, la presencia de estresores en la dinámica de las relaciones puede llegar a ser inconfortables. El objetivo de la presente investigación se relaciona a proponer la musicoterapia como estrategia de afrontamiento en situaciones de estrés académico en la carrera de medicina, posibilitando el análisis integral del mismo. La metodología aplicada se basa en el paradigma sociocrítico con enfoque mixto, con temporalidad longitudinal prospectivo, se asumió un modelo de intervención con la investigación acción participativa (IAP). La propuesta se relaciona a la incorporación de los conocimientos del musicoterapeuta en un ámbito educativo universitario como una estrategia de afrontamiento indirecto paliativo través de la música como terapia para coadyuvar a la mejora en la salud biológica, mental, cognitiva y de manera implícita en el aspecto educativo por las reacciones que produce a nivel neuronal que coadyuvan en el proceso cognitivo. Los resultados encontrados con respecto a la musicoterapia se pudieron observar que genera estados de ánimo que posibilitan de acuerdo a su influencia a través de las emociones y neurotransmisores una actitud positiva específica para la cognición. Abordar el estrés académico con un enfoque en el pensamiento complejo, de manera transdisciplinar con la educación, salud, el arte y neurociencias posibilita una mirada hologramática del fenómeno a estudiar

PALABRAS CLAVE: Educación, musicoterapia, neurociencias

MUSIC THERAPY AS A COPING STRATEGY THROUGH NEUROSCIENCES IN THE EDUCATIONAL FIELD

ABSTRACT: The educational environment generates spaces for analysis in the interpersonal relationship of the teaching-learning process, linked to different dimensions of being; the biological, the functional through the neurosciences, the emotional and the relationship with the environment, the presence of stressors in the dynamics of relationships can become uncomfortable. The objective of this research is related to proposing music therapy as a coping strategy in situations of academic stress in the medical career, enabling its comprehensive analysis. The applied methodology is based on the socio-critical paradigm with a mixed approach, with prospective longitudinal temporality, an intervention model with participatory action research (IAP) was assumed. The proposal is related to the incorporation of the knowledge of the music therapist in a university educational environment as a palliative indirect coping strategy through music as therapy to help improve biological, mental, cognitive health and implicitly in the aspect educational because of the reactions it produces at the neuronal level that contribute to the cognitive process. The results found regarding music therapy could be observed that it generates states of mind that, according to its influence through emotions and neurotransmitters, make possible a specific positive attitude for cognition. Addressing academic stress with a focus on complex thinking, in a transdisciplinary way with education, health, art and neurosciences, enables a hologrammatic view of the phenomenon to be studied.

KEYWORDS: Education, music therapy, neurosciences

El ser humano, persona biopsicosocial en relación con su entorno expresa su dimensión espiritual de lo que conoce a través de palabras, gestos, movimientos en interacción con el medio ambiente que le rodea.

Las habilidades para una adecuada interacción requieren de conocimientos que se generan en los distintos niveles académicos educativos, es posible que en algunas ocasiones en el proceso de enseñanza aprendizaje se presente un ambiente educativo inconfortable o estresante tanto para el educando como para el docente. Esta dinámica de interacción en el proceso posibilita visualizar un problema en el ámbito médico y epidemiológico conocido como el estrés, que asociado a un ámbito educativo en un contexto de aula lo denominamos estrés académico.

El análisis de esta interacción ha sido abordado por varios estudios de los cuales podemos indicar que el estrés académico es un hallazgo que se repite en varios niveles académicos, constituyéndose en un problema que genera consecuencias en distintas dimensiones del ser humano en los actores de la dinámica educativa, será importante por estos antecedentes profundizar el tema. A partir de estas consideraciones se investigó el estrés académico, con un análisis crítico incorporando una revisión bibliográfica para proponer ir más allá de un diagnóstico del estrés académico en el educando o docente, proponiendo una estrategia de afrontamiento que posibilite generar un recurso paliativo al contexto estresante en un ámbito educativo.

EDUCACIÓN Y EL ESTRÉS ACADÉMICO

A nivel internacional los estudios respecto a este tema enfocan al estrés de manera general como uno de los problemas de carácter multivariable resultado de la relación entre el sujeto y los eventos de su medio que son evaluados como desmesurados o amenazantes para sus recursos y que ponen en riesgo su bienestar según lo indicado por (Escobar Zurita, Soria De Mesa, López Proaño, & Peñafiel Salazar, 2018). En el ámbito educativo este puede tener repercusiones no solo académicas sino también en la salud mental; la organización mundial de la salud (OMS) define el estado de salud mental, como aquel estado de bienestar en el que el sujeto puede afrontar las presiones normales de la vida, ser productivo y capaz de contribuir a su comunidad.

Para tener entendimiento sobre las características del estrés académico según (A. B. Macías, 2005) el enfoque del estrés puede abordar su estudio como una variable dependiente centrando la atención, en las reacciones fisiológicas y psicológicas del individuo a ambientes desagradables; así como una variable independiente que se centra en las características ambientales que inciden como estresores sobre el sujeto; si la concepción de la variable es interviniente, existe un carácter interactivo que genera la atención en la forma en la que los sujetos perciben las situación y la reacción que tienen ante ellas como un modelo relacional que conceptualiza al estrés como una interacción sujeto-ambiente.

Según el estudio de (Collazo & Hernández, 2011) indica que existen limitaciones con respecto a la conceptualización del estrés académico por carecer de la concepción sistémica holística que religue al individuo con el resto de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje (PEA), relacionándolo a la actividad diaria educativa como son: los contenidos educativos, los medios usados para la educación, los métodos para el proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación, la didáctica, la gestión y la pedagogía visualizada para el logro de aprendizajes, etc. Frente a esta dinámica compleja la implementación de un modelo transaccional del estrés como referente teórico, solo se remite a identificar manifestaciones psicológicas, fisiológicas excluyendo los subprocesos de evaluación y afrontamiento; lo que reduce el análisis científico del fenómeno desde la perspectiva educativa. Sera más apropiado considerar la concepción del estrés académico desde las ciencias de la educación, con una perspectiva biopsicosocial que considera lo sociocultural en el desarrollo de la psiquis y la personalidad del individuo para un PEA saludable, que gestione las demandas del entorno educativo. Por lo anteriormente mencionado desde las ciencias de la educación el estrés académico es definido como el proceso de cambio en los componentes del proceso enseñanza aprendizaje a través de procesos adaptativos, producto de la demanda desbordante tanto a nivel individual o institucional, que se desarrollan en las instituciones educativas; esta nueva conceptualización apertura la posibilidad un estudio, diagnostico e intervención transdisciplinar.

En el contexto educativo, en el Estado Plurinacional de Bolivia podemos indicar algunos estudios sobre el estrés académico definido según (García & Zea, 2011) como aquella respuesta de activación en la dimensión fisiológica, emocional, cognitiva y la conducta ante aquellos estímulos y eventos de índole académico, existen varias investigaciones sobre el grado de asociación entre ansiedad, depresión, estrés, ideación suicida, etc. Sobre todo en estudiantes y profesionales en el área de salud, quienes por la sobrecarga académica sumado a las exigencias complejas en la presentación de evidencias de desempeño y de producto en breve tiempo, son considerados como estresores que promueven variados hábitos poco saludables tanto en la salud biológica como psicológica y emocional en el educando y docente, estas observaciones enfocadas en diversos estudios respecto al tema, llaman la atención sobre todo por la importancia en el ámbito académico, posibilitando de esta manera un análisis acerca del problema en las instituciones educativas.

El abordaje con respecto a la problemática del estrés académico y sus posibles respuestas en las instituciones educativas de diferentes niveles académicos evidencian experiencias al respecto; como el estudio generado sobre el estrés académico en estudiantes de la Universidad Mayor Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca quienes concluyen que el estrés académico se presenta como un fenómeno de frecuencia elevada con carácter multidimensional, asociadas a manifestaciones fisiológicas, conductuales y cognitivo afectivas (Llanque & Ch, 2020).

De la misma manera con respecto a este tema (Sullaez Butron, 2021) en la Universidad Mayor de San Andrés, a partir de los hallazgos encontrados, desarrollaron un agente conversacional para reconocer el tipo de estrés que presentaban los estudiantes con la capacidad de entablar una conversación estable, simulando a un especialista en esta área con ayuda de la inteligencia artificial con dos tipos de redes neuronales, como un método de afrontamiento en el estrés académico en la sociedad estudiantil.

En la investigación de (Zeballos Claros, Siles Rocío, & Siles Guardia, 2019) de la Universidad Mayor de San Simón abordan el tema con un enfoque sobre el aspecto de la repercusión estomatológica que tiene el estrés académico, definiendo como (eustrés) a los períodos breves y controlables de estrés llegando a ser positivos tanto para el crecimiento y desarrollo emocional e intelectual; pero cuando estas se tornan prolongadas y no controladas de estrés psicológico y físico se denominan (distrés) y estas son las que pueden afectar la salud, contribuyendo a la producción o exacerbación de una enfermedad o favoreciendo el desarrollo de conductas adictivas como el tabaquismo, consumo alimentario excesivo, entre los resultados se evidenciaron la relación entre los niveles de estrés con la acidificación del pH salival, los investigadores demostraron que el pH disminuye cuando el estrés aumenta, lo que provocaría un ambiente propicio para la presencia de Cándida albicans y Streptococcus viridans y su respectivo incremento en periodos de estrés prolongado, el cual está asociado a una disminución en el estado inmunológico de la persona afectada.

Ante esta problemática visualizada por diversas instituciones queda proponer algún mecanismo de respuesta al problema como indica (M. A. Macías, Madariaga Orozco, Valle Amarís, & Zambrano, 2013) el afrontamiento al estrés en un principio se abordó mediante estrategias desarrolladas en el modelo biomédico, el psicoanálisis del yo, para posteriormente realizarlo desde la psicología cognitiva. Estos enfoques tratan de explicar aquellas respuestas adaptativas del sujeto frente eventos críticos para lograr la funcionalidad dentro de su propio entorno. Se contempla el afrontamiento como un proceso en constante cambio, que hace referencia respecto a las condiciones del contexto sociocultural que determinan la interacción del sujeto con su medio ambiente y con sigo mismo

En la taxonomía psicológica del afrontamiento (Lazarus, 1966), enfatiza dos categorías del proceso de afrontamiento: La acción directa y el modo paliativo. Las acciones directas son comportamientos desarrollados para alterar una relación problemática en un entorno social o físico. En tanto el modo paliativo, por el contrario, no busca la confrontación directa de las situaciones, sino que generan en el individuo una disminución de la respuesta emocional producida por el estrés porque realiza una reducción de la tensión.

Con respecto al modo paliativo en una investigación de (Vilca, Espinoza, Ugarte, & Ramos, 2022) tras un estudio la menciona que la estrategia de afrontamiento más utilizada por los estudiantes es la audición de música, seguida de ver televisión, continuado por el empeño de concentrarse en resolver la situación que le preocupa como un afrontamiento de tipo directo.

LA MUSICOTERAPIA COMO ESTRATEGIA DE AFRONTAMIENTO

El ser humano complejo en su estructura mental y emocional ante un nuevo reto como es el inicio de la vida educativa en la educación inicial, primaria, secundaria, universitaria y postgradual, suele estar relacionada con expectativas personales y familiares que generan diferentes niveles de ansiedad, conductas obsesivas incluso depresión; estos trastornos requieren de una intervención por parte del sistema educativo para generar un mecanismo preventivo de salud mental.

El arte de la música y sus efectos son considerados en investigaciones científicas sobre cómo este incide en el ser humano, desde edades tempranas generando apreciación por los sonidos, evidenciando beneficios tanto biológicos, psicológicos, cognitivos y emocionales, en las dimensiones del ser humano.

La musicoterapia se define según la comisión de práctica clínica de la federación mundial de musicoterapia como al uso de la música y de sus elementos: como el sonido, ritmo, melodía y armonía con un paciente o grupo para facilitar y promover la expresión el aprendizaje y el movimiento para satisfacer las necesidades físicas emocionales, mentales, sociales y cognitivas. En tanto la asociación Británica de musicoterapia la define como aquella relación entre el paciente y el terapeuta, a través de hacer música interpretando un

instrumento como la base para la comunicación; por otro lado la asociación americana de musicoterapia indica que es una profesión que aborda el cuidado de la salud para ubicar necesidades sociales, cognitivas, emocionales y físicas mejorando la memoria, la calidad de vida, promoviendo la salud, manejo del estrés, aliviar el dolor, mejorar la comunicación y promover la rehabilitación (Quintanilla, 2013).

Para el afrontamiento del estrés académico se visualiza a la musicoterapia como un tratamiento diferente al uso de la farmacología, para trabajar con todo tipo de estudiantes, la música como instrumento de terapia emocional, no solo se utiliza en niños en etapa escolar, si no que puede ser implementada desde periodos prenatales hasta personas adultas para trabajar el desarrollo del control de las emociones.

La posibilidad de una estrategia de afrontamiento de tipo indirecto paliativo a través de la música como terapia frente al estrés académico, se visualiza como posibilidad para desarrollar actividades en el docente como en el educando que coadyuven en el proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos en las dimensiones del conocer, hacer, ser y decidir; será por lo tanto una responsabilidad de todos los actores educativos generar nuevos mecanismos de trabajo interactuante en el aula; para la apropiación de saberes y sobre todo ser capaces de mejorar las relaciones interpersonales y autoestima de cada uno de los interactuantes.

Con respecto a este tema varios autores evidenciaron en sus investigaciones, sobre la repercusión que tiene la música en la forma de pensar y el comportamiento del ser humano, algunos de ellos han sido: Dalcroze, Orff, Alfred Tomatis, Benenzon, etc. Quienes concluyen que "la música afecta de manera positiva al ámbito social, interpersonal y comunicativo de las personas" (Larrén Izquierdo, 2017)

Según (Benenzon, 2007) médico psiquiatra fundador de la carrera de musicoterapia en la facultad de medicina de la universidad del Salvador en Buenos Aires define a la musicoterapia como una psicoterapia del sonido a través de instrumentos corporo-sonoro-musicales para la rehabilitación de los pacientes a la sociedad.

Los modelos educativos y el currículo en los diferentes países si bien generan conocimiento acerca de temas referentes a ciencias exactas y naturales pocas veces tienen un abordaje del ser y el reconocimiento de sus emociones, una de las grandes problemáticas en el ámbito de la salud son aquellos temas epidemiológicos relacionados al estrés como síndrome de desgaste que se torna crónico, esto se religa a la tecnificación que reduce aún más las relaciones interpersonales en el proceso educativo tema esencial a ser abordado entre el docente y el educando.

Es por ello que la incorporación del entendimiento sobre la influencia de la musicoterapia a través del modelo conductista como herramienta de afrontamiento paliativo puede posibilitar el promover la salud mental y de esa manera proveer espacios adecuados para la apropiación de saberes.

La ciencia y su avance con las neurociencias nos provoca indagar y explorar los efectos de los sonidos, vibraciones, lenguaje articulado que sumados generan música y activación en varias áreas del cerebro esenciales para las interconexiones neuronales mismos que promueven actividad cognitiva, son varios los estudios que validan estos hallazgos como el efecto Mozart y la estimulación temprana demostrando que aumenta el razonamiento temporoespacial relacionado a la precisión de la percepción del mundo visual y el desarrollo socioemocional (Oña Analuisa & Santos Baquero, 2023).

La musicoterapia y la identidad sonora universal como la frecuencia cardiaca o respiratoria nos interconecta de manera global al respecto Benenzon indica que los objetos intermediarios como lo son los instrumentos musicales y el sonido que emanan de estos permiten la comunicación entre personas. En tanto Kenneth Bruscia propone al respecto que la musicoterapia pretende conseguir un cambio en el sujeto a través de procesos abiertos e interactivos con carácter de un vínculo terapéutico.

El trabajo de investigación se basa en el método conductista de musicoterapia para gestionar cambios de ánimo que se traducen a su vez en cambios biológicos por el impacto que tienen los sonidos como forma de lenguaje básico e universal, por medio de una terapia no verbal en la que existe un análisis que toma en cuenta las expresiones como los gestos y sus reacciones frente a los sonidos como un lenguaje no consciente.

Con relación a la rehabilitación psicosocial que se trabajó como experiencia en aula según la experiencia del colaborador en la OMS (Diví Castellón, 2023) indica que la rehabilitación psicosocial es aquel conjunto de intervenciones necesarios que tienen por objetivo apoyar a las personas a recuperar su autonomía a partir del desarrollo de habilidades para la vida en comunidad. La musicoterapia conductista o neurológica que se asumió para el afrontamiento al estrés académico es un modelo particular cuyo fundamento teórico concibe a la conducta como un fenómeno observable, medible y sistematizable.

La terapia cognitivo conductual es una psicoterapia que se centra en la comprensión de la vinculación de las emociones, pensamiento y la conducta, particularmente los modelos cognitivos de Albert Ellis y Aaron Beck. La estructura del proceso terapéutico se distinguen 3 pasos: La evaluación con la formulación de la hipótesis que explique los problemas de comportamiento junto al paciente de modo que este pueda comprender su situación; la intervención está relacionada a los objetivos conversados con anticipación con el paciente quien sume control y corresponsabilidad sobre los mismos; la etapa de seguimiento se relaciona con la evaluación con la realización de ajustes y modificaciones que favorezcan cambios, tomando foco esencialmente en resolver el problema actual sin dar mucho énfasis en la causa. El vínculo terapéutico parte de la colaboración con consideraciones éticas para crear un clima de motivación, empatía, aceptación incondicional, respeto de las emociones, autenticidad, autocontrol del terapeuta (Alí & Garré, 2014).

LA NEUROCIENCIA Y LA MUSICOTERAPIA

Las neurociencias son un conjunto de disciplinas científicas que estudian la estructura, organización y desarrollo del sistema nervioso su fisiología e interacciones con el medio ambiente, pretende explicar el origen del comportamiento a partir del nivel molecular, neuronal, conductual y cognitivo.

La música según (Gaston, 1963) tiene una función esencial en el hombre influenciando su conducta y condición en términos de desarrollo humano a nivel individual y grupal como agente de socialización e integración para la adaptación de conductas adecuadas, usando la música como técnica de control de tipo no verbal, usando la intervención como herramienta de conducta-consecuencia llevando a la teoría del aprendizaje de una conducta adaptativa, a partir del desarrollo de la persona y el logro de mayor complejidad cerebral a mayor desarrollo sensorial.

(Madsen Cliford, 1968) Indica que el terapeuta influencia cambios de conducta al mostrar de manera explícita las consecuencias de respuestas fundamentadas en principios de reforzamiento, al respecto menciona los logros graduales a las metas deseadas en el cambio de conducta.

La modificación en la función de la estructura biológica da inicio en el cerebro, la teoría de integración sensorial dependerá del procesamiento de la información cerebral a partir de ello el cerebro podrá seleccionar e integrar los estímulos más significativos y responder motrizmente a ellos a partir de experiencias previas que a su vez liberan sustancias neuroquímicas en el cerebro estimuladas por la percepción sensorial.

Michael Thaut señala que las áreas del cerebro que se encuentran involucradas en la música también se estimulan en el proceso del lenguaje, el habla, la atención, la memoria, el control ejecutivo y el control motriz (Thaut, 1990). De igual manera se ha descubierto que el aprendizaje musical favorece la interacción de las áreas auditivas, motrices y de aprendizaje promoviendo de esa manera la plasticidad del cerebro.

La activación anatomofisiológica de las áreas corticales de percepción y procesamiento del lenguaje y de la música se encuentran relacionadas al área de Broca región motora del habla y la gramática, estas áreas se encuentra interconectadas con otras zonas como el área pre frontal, frontal inferior, región temporal superior; en tanto el área de Wernicke está encargada del reconocimiento de palabras y esta a su vez se relaciona con otra gran cantidad de zonas como la región temporal medial, inferior y giro temporal superior y otras por lo que es denominada complejo de Wernicke (Grupeli & Pascual, 2016).

Fisiológicamente los efectos positivos de la musicoterapia se relacionan en varias dimensiones en el ser humano, la dimensión biológica: se relaciona con el ritmo cardiaco, respiratorio, la tensión muscular, agudiza la percepción auditiva, táctil, estimula la actividad y mejora de la coordinación motriz.

La dimensión emocional: estimula la expresión de los problemas e inquietudes, favoreciendo el desarrollo emocional afectivo, sensibilidad, fomenta la sociabilidad; la dimensión psicológica: fomenta la formación del desarrollo personal, mejora la autoestima, rehabilitación social, reduce los daños cerebrales; la dimensión educativa: superación de discapacidades de aprendizaje, educación y memoria.

Con relación al objetivo del trabajo del musicoterapeuta en aula se relaciona a promover la relajación y reducir el estrés, estimular la motivación, mejorar la información del emisor, estimular la memoria y la función respiratoria y promover la interacción social.

La influencia de la música en la neuroquímica del cerebro, respecto del estímulo de carácter benéfico y los efectos neurobiológicos que regulan la recompensa, el placer, la motivación, el estrés, la inmunidad desarrollados en varios trabajos de investigación evidencian los beneficios significativos en el tratamiento de la depresión, ansiedad y dolor; de igual manera en investigaciones controladas demostraron presencia y modulación a través de la música de sustancias como: neurotransmisores, hormonas, citosinas, péptidos, norepinefrinas, dopamina, endorfinas, endocannabinoides, óxido nítrico, cortisol u oxitocina, marcadores inmunológicos como el IgA del bienestar anímico de las personas (Heras & Rodríguez, 2022) considerado neuroquímicos positivos.

En los neuroquímicos en el estrés agudo existe incremento en los niveles de noradrenalina, ACTH, cortisol, IL -6 y leptina afectando funciones endocrinas inmunes y metabólicas en las personas.

METODOLOGÍA

La experiencia de investigación sobre el estrés académico y la posibilidad de afrontamiento paliativo indirecto por medio de la musicoterapia en la Universidad Técnica Privada Cosmos UNITEPC sede central en la carrera de medicina, se planteó bajo el paradigma sociocrítico, con un enfoque mixto para poder ampliar el análisis de los resultados; la investigación según su propósito fue de tipo aplicada; en una primera fase observacional descriptivo con temporalidad longitudinal prospectivo, con diseño cuasiexperimental; los resultados fueron analizados en conjunto con los estudiantes para la intervención con la metodología de investigación acción participativa (IAP) a partir de la incorporación de la musicoterapia conductista como estrategia para el afrontamiento indirecto paliativo en un grupo control de 40 estudiantes.

El enfoque cuantitativo se realizó con un cálculo de muestra poblacional no probabilística por conveniencia, con un nivel de confianza de Z=95%, y cálculo e=5% de error; se obtuvo 384 encuestas con el huso del test de la escala de valoración de Hamilton para la evaluación ansiedad y depresión para determinar el grado de estrés académico en los estudiantes de primer semestre de la carrera de medicina I/2022 obteniendo los resultados con relación a una ansiedad leve en un 56% de la población estudiantil, ansiedad

moderada en el 18%, ansiedad severa en el 13% y el 13% con síntomas de ansiedad muy severa; respecto al test de Hamilton para la depresión el 38% de la población no presenta síntomas de depresión, el 14% presenta síntomas de depresión leve, el 16% con depresión moderada, el 25% presenta depresión severa y el 7% refieren síntomas muy severos.

En el seguimiento en la gestión I/2023 fueron sometidos nuevamente al test a 20 estudiantes de la misma cohorte, presentando en el 60% ansiedad leve, el 20% ansiedad moderada, 15% ansiedad severa y el 5% síntomas de ansiedad muy severa; con relación a la depresión en el mismo grupo el 30% califico como estado emocional normal, el 20% presenta síntomas de depresión leve, el 15% presenta depresión moderada, el 30% presenta depresión severa y el 5% presenta síntomas de depresión muy severa.

Los resultados fueron preocupantes y se recomendó acciones para la prevención del estrés académico, en los estudiantes de primer semestre de la carrera de medicina.

El enfoque cualitativo en la investigación a partir de un grupo control generó una acción participativa (IAP) por parte de los estudiantes junto al musicoterapeuta usando el modelo conductista de musicoterapia como herramienta de afrontamiento indirecto paliativo; las acciones se realizaron tanto en etapas de pruebas académicas con estresores propios de la etapa evaluativa, como en las etapas desarrollo regular de contenidos, los efectos en los estudiantes del grupo control se evidenciaron tanto en aula como en la comunidad en general, a partir de las intervenciones con dinámicas musicales en aula y campus para generar espacios de estímulo para la interacción social, generando así una disminución del estrés y la apertura para evocar emociones reprimidas al momento de ejecutar un instrumento musical de base en cuerdas y con el acompañamiento de cada estudiante con shaker personal para el acompañamiento en percusión añadido al canto grupal, se grabaron las sesiones con el consentimiento informado de los participantes.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos relevantes de la dinámica de socialización que se promueven en la intervención permiten a través del análisis de las grabaciones junto a los estudiantes, observar una mejora significativa en el estado de ánimo reduciendo los niveles de estrés a partir del canto grupal visualizando en el grupo relajación física y mental; conduciendo de un sistema simpático de respuesta de lucha y huida observado situaciones de estrés; hacia un sistema parasimpático de relajación que genera cambios biológicos, endocrinológicos, inmunológicos y psicológicos en el ser humano.

CONCLUSIÓN

La recopilación de diferentes investigaciones respecto al tema planteado permite tener una base teórica y práctica de resultados que coinciden con la experiencia adquirida con el grupo de estudiantes en la carrera de medicina a través de la intervención de la musicoterapia.

Los resultados de los estudios revisados presentan cambios positivos psicoinmunológicos que permiten repensar las estrategias de afrontamiento a partir de la intervención de la musicoterapia, estos hallazgos sumados a la experiencia con los estudiantes de la carrera de medicina posibilitan profundizar en los resultados para un análisis multidisciplinar.

El beneficio biológico que ofrece la intervención de un musicoterapeuta en la experiencia con los estudiantes, haciendo uso del método conductista con enfoque paliativo indirecto como estrategia de afrontamiento para reducir los niveles de estrés académico, generó cambios en la conducta de los estudiantes expresando el agrado de formar parte de estas intervenciones innovadoras calificadas como positivas para su actividad académica.

El incorporar en el proceso educativo un pensamiento complejo que religa las disciplinas para generar posibilidades de solución a problemáticas diarias en varios ámbitos puede abrir nuevos espacios para repensar el trabajo educativo.

DECLARACIÓN DE INTERESES

Declaro no tener ningún conflicto de intereses, que puedan haber influido en los resultados obtenidos o las interpretaciones propuestas.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

El estudio se realizó respetando el Código de ética y buenas prácticas editoriales de publicación.

REFERENCIAS

Alí, Paula, & Garré, Josefina. (2014). *Musicoterapia un enfoque cognitivo conductual.* Universidad del Salvador.

Benenzon, Ronaldo O. (2007). The benenzon model. *Nordic Journal of Music Therapy, 16*(2), 148-159.

Collazo, Carlos Alberto Román, & Hernández, RY. (2011). El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista electrónica de psicología Iztacala, 14*(2), 1.

Diví Castellón, Miguel Ángel. (2023). Autismo y rehabilitación psicosocial.

Escobar Zurita, Eileen Rosa, Soria De Mesa, Bruno Wilfrido, López Proaño, Glenis Florangel, & Peñafiel Salazar, Dayanara de los Angeles. (2018). Manejo del estrés académico; revisión crítica. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*(agosto).

García, Nathaly Berrío, & Zea, Rodrigo Mazo. (2011). Estrés académico. *Revista de psicología Universidad de Antioquia, 3*(2), 55-82.

Gaston, E Thayer. (1963). Aesthetic experience in music. *Music Educators Journal*, 25-64.

Grupeli, Belén López, & Pascual, María Visitación Bartolomé. (2016). La musicoterapia y su procesamiento.¿ Existe una relación con el lenguaje oral? *Auditio, 4*(3), 75-84.

Heras, María Rosa Corrales, & Rodríguez, María García. (2022). Influencia de la música en la neuroquímica positiva: una visión general. *Revista de Investigación en Musicoterapia, 6*.

Larrén Izquierdo, Javier. (2017). Importancia de la musicoterapia en Educación Primaria.

Lazarus, Richard S. (1966). Psychological stress and the coping process.

Llanque, Limber, & Ch, Alejandro Mostajo. (2020). ESTRÉS ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD MAYOR REAL Y PONTIFICIA DE SAN FRANCISCO XAVIER DE CHUQUISACA. *Bio Scientia, 3*(5), 24-36.

Macías, Arturo Barraza. (2005). Características del estrés académico en los alumnos de educación media superior. *Investigación Educativa Duranguense*(4), 2.

Macías, María Amarís, Madariaga Orozco, Camilo, Valle Amarís, Marcela, & Zambrano, Javier. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe, 30*(1), 123-145.

Madsen Cliford, K. (1968). A behavioral approach to music therapy. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical, 1*(002).

Oña Analuisa, Andrea Estefanía, & Santos Baquero, Doménica Pamela. (2023). *La estimulación musical para el desarrollo socio emocional de niños y niñas de 3 a 4 años de edad.* Quito: UCE.

Quintanilla, Cristina. (2013). Introducción a la musicoterapia. *FAMUS: Revista cultural de la Facultad de Música de la UANL*(6), 04-07.

Sullaez Butron, Jeraldy Carlos. (2021). *Agente conversacional para el estrés académico.*

Thaut, Michael H. (1990). Neuropsychological processes in music perception and their relevance in music therapy. *Music therapy in the treatment of adults with mental disorders*, 3-32.

Vilca, Olivia Magaly Luque, Espinoza, Nestor Bolivar, Ugarte, Victor Ernesto Achahui, & Ramos, Julio Rumualdo Gallegos. (2022). Estrés académico en estudiantes universitarios frente a la educación virtual asociada al covid-19. *Puriq, 4*, e200-e200.

Zeballos Claros, Sabrina Antonella, Siles Rocío, Inés, & Siles Guardia, Jazmín. (2019). Influencia del estrés académico percibido, sobre la calidad del microbiota oral y el pH salival. *Gaceta Médica Boliviana, 42*(2), 112-116.

EDUCACIÓN UN CAMINO HACIA LA PAZ: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Data de aceite: 02/05/2024

Omaira Bernal Payares
Dra. en Ciencias Sociales mención Gerencia/Universidad del Zulia/ Corporación Universitaria Rafael Núñez
https://orcid.org/0000-0002-7176-6957

Ana Susana Cantillo Orozco
Doctora en Administración Gerencial, Magister en Administración/Universidad Tecnológica de Bolívar, Cartagena
https://orcid.org/0000-0002-7832-2726

Fabio Andrés Puerta Guardo
Doctor (c) Gerencia de Proyectos, Magister en Finanzas, MBA en Administración, Docente Investigador de Fundación Tecnológico Comfenalco
https://orcid.org/0000-0001-5659-5910

Jenny Gómez Bernet
Doctora en Ciencias Económicas y Administrativa, Magister en Gerencia de Proyectos, Especialista en Finanzas, Especialista en Administración de Proyectos, Contador Público, Docente de la Universidad de Cartagena

RESUMEN: El objetivo de este estudio fue analizar la educación en tiempos del COVID19 en el sector universitario, como vector relevante para la paz a nivel internacional y nacional. Se realiza a través de una revisión de la literatura de los años 2017-2021 y los planteamientos en educación de la parte internacional y nacional. Se trabajó la teoría cognoscitiva social que enfatiza el aprendizaje a través de la observación de los demás y teoría de los niveles de procesamiento de la información, las cuales sostienen que el recuerdo de la información se basa en cuan profundamente está procesada, utilizando la interferencia retroactiva y proactiva. Se desarrolló, en el marco de una investigación cualitativa, de enfoque socio crítico, no experimental de corte documental; a partir de documentos escritos, revistas científicas, publicaciones oficiales en web de instituciones educativas. Así como las innovaciones obligadas de toda la estructura organizacional, para el proceso enseñanza-aprendizaje de forma sincrónica y asincrónica. En el análisis bibliométrico se seleccionó literatura científica a partir de los siguientes criterios: Investigación original y/o de revisión. Dentro de los hallazgos cabe resaltar que la sociedad educativa a través de los años ha implementado estrategias en los distintos niveles de la educación para lograr una sociedad pacífica, proporcionando un poder de autodirección, puesto que el aprendizaje

es un cambio relativamente permanente en las capacidades de una persona. De modo similar la teoría de los niveles de procesamiento como alternativas de los almacenamientos múltiples, se concuerda que los humanos poseen una gran capacidad para almacenar, organizar y recordar grandes cantidades de información, a través de la interferencia retroactiva y proactiva como interferencia de la nueva información con la vieja y de la vieja información con la nueva.

PALABRAS CLAVE: Educación, Cognición social, Paz, Interferencia retroactiva, Interferencia Proactiva

INTRODUCCIÓN

En los actuales tiempos es necesario hacer análisis de la educación en tiempos de Covid-1º en el sector universitario, es evidente que solo se piense en la crisis sanitaria y el único interés que tiene los Estados es el aspecto de la salud de cada persona, pero no se ha tenido el interés de qué hacer con los estudiantes que se encuentran en los centros de educación superior, a quienes por causa de pandemia le fueron suspendido sus semestres universitarios, y que a toda costa deben ser educados.

El siglo XXI ha tenido una gran importancia las tecnologías de la información y comunicación (TIC), han planteado grandes retos para el sistema educativo, con nuevos escenarios que han obligado a realizar una profunda revisión de la educación teniendo en cuenta aspectos como la modalidad de enseñanza, las metodologías, el acceso, la adquisición de reconocimiento, los recursos utilizados, así como también la actitud de los estudiantes por la educación virtual.

En las últimas décadas la educación ha tenido un gran crecimiento y se ha presentado como una necesidad valiosa en el contexto de la sociedad por sus rápidos cambios en los aspectos sociales, tecnológicos, culturales, convirtiéndose en una exigencia permanente en los procesos educativos. Sin lugar a duda, la pandemia Covid-19 es un proceso de aprendizaje en el que cada ser humano reflexiona sobre la realidad social, construida desde su propia historia individual, a partir de su bagaje, ideologías, valores, normas, deseos, aspiraciones comunes, distinguiéndose unos de otros, pero que al final somos la unión de ese fenómeno social.

El objetivo de este estudio fue el análisis de la educación en tiempos del COVID19 en el sector universitario, como vector relevante para la paz a nivel internacional y nacional. Se realiza a través de una revisión de la literatura de los años 2017-2021 y los planteamientos en educación de la parte internacional y nacional.

METODOLOGÍA

Se desarrolló, en el marco de una investigación cualitativa, de enfoque socio crítico, no experimental de corte documental; a partir de documentos escritos, revistas científicas, publicaciones oficiales en web de instituciones educativas. Así como las innovaciones obligadas de toda la estructura organizacional, para el proceso enseñanza-aprendizaje de forma sincrónica y asincrónica. En el análisis bibliométrico se seleccionó literatura científica a partir de los siguientes criterios: Investigación original y/o de revisión. Se trabajó la teoría cognoscitiva social que enfatiza el aprendizaje a través de la observación de los demás y teoría de los niveles de procesamiento de la información, las cuales sostienen que el recuerdo de la información se basa en cuan profundamente está procesada, utilizando la interferencia retroactiva y proactiva.

Criterios de inclusión

Para este criterio se consideraron los artículos científicos que fueron publicados entre los años 2016-2020, en idioma español e inglés que están publicados en revistas indexadas como Scopus - Elsevier, Scielo, Redalyc, con disponibilidad de acceso para ser descargadas.

Criterios de exclusión

Se excluyeron los artículos que no tienen carácter científicos como son loe ensayos, las ponencias, los congresos, páginas web, libros, capítulos de libros, también los que se publicaron en otro idioma que no sea el español, al igual que todos los documentos que no tienen disponibilidad para descargarse y los artículos que no cuenta con los descriptores claves que están presenten en el estudio.

Se trabajó la teoría cognoscitiva social que enfatiza el aprendizaje a través de la observación de los demás y teoría de los niveles de procesamiento de la información, las cuales sostienen que el recuerdo de la información se basa en cuan profundamente está procesada, utilizando la interferencia retroactiva y proactiva

RESULTADOS

Al realizar una búsqueda cerrada del término “Cognitive theory” en la base de datos Scopus, se obtienen 9.981 documentos, entre los años 1950 y 2022, siendo el periodo 2021 el de mayor producción (756), seguido del año 2020 (726), 2019 (652), 2018 (644), entre otros. Entre los tipos de documentos se encuentra que los artículos participan con un 74,9%, seguido de los Conference Paper (9%), Review (8,6%), Book Chapter (4,9%), etc. Respecto a las áreas de investigación, se encuentra que Medicine es la más importante con un 20,4%, seguida de Psychology (19,8%), Social Sciences (17,6%), Computer Science

(7,9%), entre otras. Los autores con mayor participación son Plotnikoff, R.C. (46), Motl, R.W. (44), Mayer, R.E. (37), Annesi, J.J. (36), Bandura, A. (32), Sharma, M. (32), Lubans, D.R. (29), Morgan, P.J. (27).

Al trasladar el análisis a VOSviewer versión 1.6.17, teniendo como parámetro un mínimo de 3 documentos por autor, arroja como resultado que, de 6.656, solo 63 cumplen. Los autores más importantes son Olfert M.D. con 7 documentos, 52 citaciones y una fuerza total de enlace de 23, seguido de Byrd-Bredbenner C. (5, 25 y 22), Shelnutt K.P. (5, 25 y 22), Eck K.M. (4, 17 y 18), Clark R.I. (3, 15 y 15), entre otros. De igual forma, se observan 9 clústeres, conformados en promedio con 5 autores, tal como se observa en el siguiente gráfico:

Selected	Author	Documents	Citations	Total link strength
✓	olfert m.d.	7	52	23
✓	byrd-bredbenner c.	5	25	22
✓	shelnutt k.p.	5	25	22
✓	eck k.m.	4	17	18
✓	clark r.l.	3	15	15
✓	leary m.p.	3	18	15
✓	zhao h.	9	62	14
✓	hagedorn r.l.	3	30	11
✓	li x.	11	44	9
✓	gullo m.j.	5	5	8
✓	motl r.w.	13	52	8
✓	silveira s.l.	8	17	8
✓	connor j.p.	4	3	7
✓	li y.	5	2	7
✓	marcus b.h.	4	4	7
✓	pekmezi d.	3	2	7
✓	zhang h.	6	21	7
✓	zhang j.	7	35	7
✓	boyes m.e.	3	23	6
✓	dawkins j.c.	3	23	6

Gráfico 1 Coautoría por autor Cognitive theory

Fuente: VOSviewer 1.6.17

Como complemento al análisis de coautoría, seguido se presenta a nivel de países, donde se puede observar que Estados Unidos es el de mayor participación con un total de 742 documentos, 2.557 citaciones y una fuerza total de enlace de 245, seguido de China (247, 852 y 144), Reino Unido (160, 796 y 128), Australia (164, 846 y 125), Canadá (111, 539 y 92), entre otros.

Selected	Country	Documents	Citations	Total link strength
✓	united states	742	2557	245
✓	china	247	852	144
✓	united kingdom	160	796	128
✓	australia	164	846	125
✓	canada	111	539	92
✓	netherlands	60	229	57
✓	germany	74	338	52
✓	italy	55	285	43
✓	hong kong	36	148	37
✓	france	36	184	32
✓	singapore	25	136	32
✓	norway	24	62	31
✓	taiwan	65	273	31
✓	malaysia	57	124	30
✓	belgium	29	126	28
✓	sweden	24	79	24
✓	pakistan	27	88	22
✓	viet nam	12	47	21
✓	spain	27	116	20
✓	saudi arabia	18	27	17

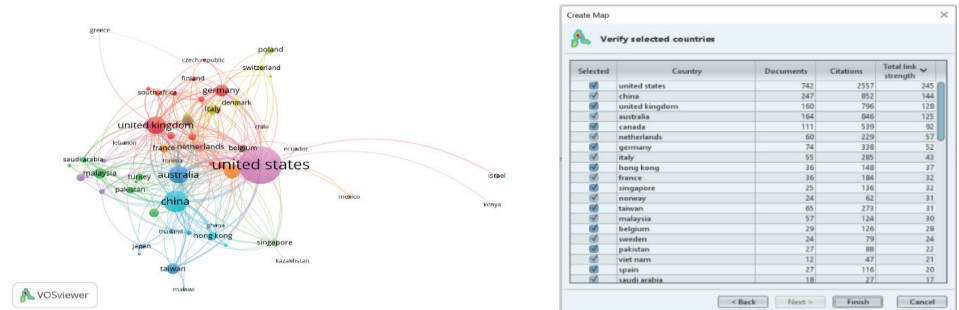



Gráfico 2 Coautoría por país Cognitive theory

Fuente: VOSviewer 1.6.17

Al realizar el análisis de coocurrencia, teniendo como parámetros un mínimo de 5 palabras clave, arroja como resultado que, de 10.091, 912 cumplen. Entre las palabras claves, resaltan human con 768 ocurrencias y una fuerza total de enlace de 14.851, seguida de social cognitive theory (799 y 11.407), female (522 y 11.394), humans (504 y 10.958), article (509 y 10.821), entre otras. Finalmente, al revisar las conexiones que sostiene el termino social cognitive theory, se observa una coocurrencia con human, teaching, school, mother, feeding behavior, depression, quality of life, entre otras.

Selected	Keyword	Occurrences	Total link strength
✓	human	768	14851
✓	social cognitive theory	799	11407
✓	female	522	11394
✓	humans	504	10958
✓	article	509	10821
✓	male	445	9677
✓	adult	403	8810
✓	controlled study	280	6578
✓	psychology	223	5040
✓	major clinical study	192	4405
✓	self concept	180	4237
✓	human experiment	229	3914
✓	middle aged	151	3695
✓	physical activity	153	3464
✓	questionnaire	147	3410
✓	adolescent	137	3224
✓	exercise	135	3158
✓	randomized controlled trial	115	2974
✓	procedures	111	2877
✓	self efficacy	134	2759

Gráfico 3 Coocurrencia Cognitive theory

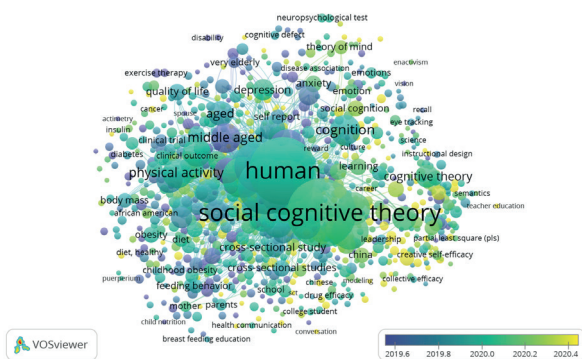



Gráfico 4. Coocurrencia (overlay visualization) Cognitive theory

Acorde con el anterior grafico se puede observar que cognitive theory es un tema estudiado en la actualidad en mayor proporción que otros temas relacionados en el gráfico.

Actualmente se mira la necesidad de implementar en los espacios educativas, prácticas pedagógicas renovadas, que estén acordes a las exigencias del mundo cambiante; por ello, el presente siglo ha planteado grandes retos a los profesionales que

hacen parte del sistema educativo, no importando su nivel de formación, lo cual debe ser su papel protagónico en las aulas de clases, para generar de manera optimas aprendizajes duraderos y que sean efectivos en los estudiantes de cualquier nivel de formación. (Solano, 2009).

Al realizar una búsqueda cerrada del término “Cognitive theory” en la base de datos Scopus, se obtienen 9.981 documentos, entre los años 1950 y 2022, siendo el periodo 2021 el de mayor producción (756), seguido del año 2020 (726), 2019 (652), 2018 (644), entre otros. Entre los tipos de documentos se encuentra que los artículos participan con un 74,9%, seguido de los Conference Paper (9%), Review (8,6%), Book Chapter (4,9%), etc. Respecto a las áreas de investigación, se encuentra que Medicine es la más importante con un 20,4%, seguida de Psychology (19,8%), Social Sciences (17,6%), Computer Science (7,9%), entre otras. Los autores con mayor participación son Plotnikoff, R.C. (46), Motl, R.W. (44), Mayer, R.E. (37), Annesi, J.J. (36), Bandura, A. (32), Sharma, M. (32), Lubans, D.R. (29), Morgan, P.J. (27).

Al trasladar el análisis a VOSviewer versión 1.6.17, teniendo como parámetro un mínimo de 3 documentos por autor, arroja como resultado que, de 6.656, solo 63 cumplen. Los autores más importantes son Olfert M.D. con 7 documentos, 52 citaciones y una fuerza total de enlace de 23, seguido de Byrd-Bredbenner C. (5, 25 y 22), Shelnutt K.P. (5, 25 y 22), Eck K.M. (4, 17 y 18), Clark R.I. (3, 15 y 15), entre otros. De igual forma, se observan 9 clústeres, conformados en promedio con 5 autores, tal como se observa en el siguiente gráfico:

Create Map

Verify selected authors

Selected	Author	Documents	Citations	Total link strength
✓	olfert m.d.	7	52	23
✓	byrd-bredbenner c.	5	25	22
✓	shelnutt k.p.	5	25	22
✓	eck k.m.	4	17	18
✓	clark r.l.	3	15	15
✓	leary m.p.	3	18	15
✓	zhao h.	9	62	14
✓	hagedorn r.l.	3	30	11
✓	li x.	11	44	9
✓	gullo m.j.	5	5	8
✓	motl r.w.	13	52	8
✓	silveira s.l.	8	17	8
✓	connor j.p.	4	3	7
✓	li y.	5	2	7
✓	marcus b.h.	4	4	7
✓	pekmezi d.	3	2	7
✓	zhang h.	6	21	7
✓	zhang j.	7	35	7
✓	boyes m.e.	3	23	6
✓	dawkins j.c.	3	23	6

< Back | Next > | Finish | Cancel

Gráfico 5 Coautoría por autor Cognitive theory

Como complemento al análisis de coautoría, seguido se presenta a nivel de países, donde se puede observar que Estados Unidos es el de mayor participación con un total de 742 documentos, 2.557 citaciones y una fuerza total de enlace de 245, seguido de China (247, 852 y 144), Reino Unido (160, 796 y 128), Australia (164, 846 y 125), Canadá (111, 539 y 92), entre otros.

Create Map

Verify selected keywords

Selected	Keyword	Occurrences	Total link strength
☑	human	768	14851
☑	social cognitive theory	799	11407
☑	female	522	11394
☑	humans	504	10958
☑	article	509	10821
☑	male	445	9677
☑	adult	403	8810
☑	controlled study	280	6578
☑	psychology	223	5040
☑	major clinical study	192	4405
☑	self concept	180	4237
☑	human experiment	229	3914
☑	middle aged	151	3695
☑	physical activity	153	3464
☑	questionnaire	147	3410
☑	adolescent	137	3224
☑	exercise	135	3158
☑	randomized controlled trial	115	2974
☑	procedures	111	2877
☑	self efficacy	134	2759

< Back   Next >   Finish   Cancel

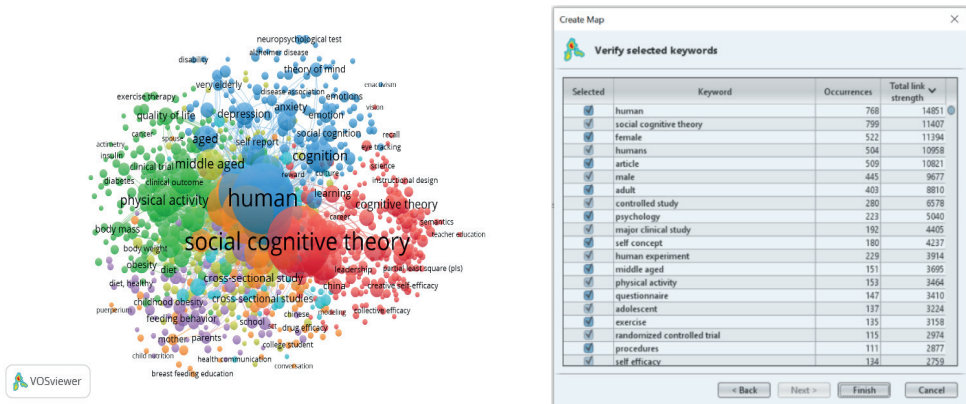



Gráfico 6 Coautoría por país Cognitive theory

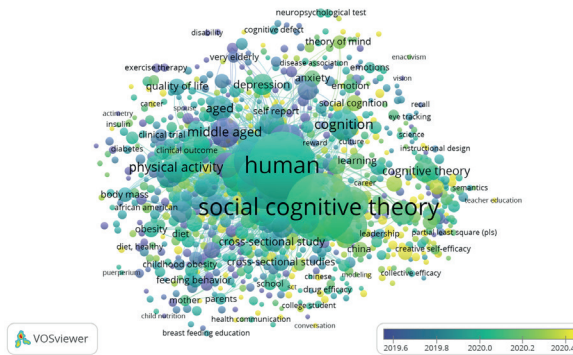



Gráfico 7. Coocurrencia (overlay visualization) Cognitive theory

Acorde con el anterior grafico se puede observar que cognitive theory es un tema estudiado en la actualidad en mayor proporción que otros temas relacionados en el gráfico.

Teniendo en cuenta que el aprendizaje humano ha aplicado algo más que simples cambios de conducta, la esencia ha radicado en el siglo que le otorgan a cada experiencia que se vive en los entornos que rodea al ser humano que se encuentra en proceso de formación; por ello, el docente debe ser tener como relevancia principal transferir conocimientos creativamente y de forma innovadora, que coadyuve al desarrollo de las estructuras mentales de los estudiantes. De esta forma, la perspectiva cognitiva social ha reforzado los conocimientos en torno al aprendizaje, constituyéndose en una gran alternativa que le permite que se genere un compromiso efectivo en el alumno; en el sentido, que el docente es el que propicia los espacios para que los estudiantes transformen, organicen la información recibida de fuentes diversas y establece además relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos. La perspectiva cognitiva social conduce el pensamiento reflexivo a nivel del docente y de los alumnos; Villa y Poblete (2010) afirma que “Un profesional o un estudiante que no haya desarrollado la

competencia del pensamiento reflexivo tenderá a repetir siempre los mismos patrones de pensamiento, y tendrá pocas oportunidades de crecer en ellos". (p., 92).

Teniendo en cuenta el dinamismo que tiene el aprendizaje, los procesos cognitivos se entiende que son los que se destacan por las representaciones mentales, construcción y de transformación de los esquemas de acuerdo al conocimiento que se adquiere; para hacer el abordaje de estos conceptos se toman en cuenta diversos autores como bandera Bandura (1986), con su teoría social cognitiva, la cual hace énfasis en los factores psicológicos del individuo denominándolo modelo del determinismo recíproco, que considera tres elementos esenciales como es la interacción con el medio ambiente, el comportamiento y el proceso psicológico individual.

Haciendo énfasis en el aprendizaje social al que hace referencia Bandura (1986) y que lo conceptúa que "es un caso del determinismo recíproco; ya que el ambiente recibe una influencia directa de la conducta, por lo que no debemos limitarnos únicamente a pensar que la conducta delas personas son aprendidas, sino que el ambiente también juega un papel importante" (p.26). Esto permiten destacar la gran influencia que ejercer el virus del Covid -19 en el factor conductual del ser humano, ya que no se encuentra en el control de cada individuo, sino que es reflejado en la gestión que éste realiza para manejar las situaciones que se le presenta y adquiriendo actitudes, aptitudes y adaptación al cambio, como es el caso de las nuevas tecnologías.

Mirar al pasado desde el contexto de la pandemia generada por al COVID-19, donde se puede evocar la educación presencial, es una gran experiencia que conmueve cuando nos situamos en el año 2020, donde se puede constatar la aparición de los elementos tecnológicos de la educación, apareciendo la Web 1.0 o informativa, en ella los usuarios consultaban la internet solamente cuando se requería para realizar una tarea o alguna actividad escolar y para el 2015, la Web 2.0 hace el gran logro de transformar el concepto de internet y ha permitido el flujos bidireccionales de la información (Conde y Boza, 2019).

La evolución que ha tenido la tecnología ha permitido que se generen grandes y significativos avances en la implementación de la modalidad a distancia en los contextos universitarios en tiempos de pandemia, también mirándose la cultura de paz que debe de existir dentro de los contextos educativos de educación superior en tiempos de pandemia y se ha complementado con las jornadas (Zúñiga, et al., 2021), utilizando para ellos plataformas de aprendizajes como son paneles de control, modelos, foros, actividades para asignar tareas; las plataformas de gestión de aprendizaje que interactúan docentes y estudiantes y las plataformas donde se manejan trabajos colaborativos con diseño instruccional donde un tutor le hace seguimiento, es el encargado de brindarle orientación oportuna para garantizar la conclusión de los módulos que se encuentran en las aulas virtuales; se usan también dispositivos móviles, que ya en épocas padas habían tenido relevancia para millares de personas y estudiantes que ya habían adaptado la educación a distancia, por muchas razones, y se ha convertido en un recurso tecnológico importante

dentro y fuera del aula de clase (Bartolomé, 2017).

Se puede observar en el análisis de la línea de tiempo que los enfoques educativos surgidos en las etapas que conforman la historia han guardado una relación estrecha con los diferentes modelos económicos que tiene la época; que con la llegada del Covid – 19, los sistemas educativos existentes se vieron en la obligación de realizar ajustes al enfoque pedagógico que actualmente existe en los currículos educativos, los cuales dan lugar a los procesos educativos. Con las suspensión de las actividades generadas por la pandemia, los docentes en modalidad presencial en todos los sistemas educativos dieron paso a lo que conocemos como la virtualidad, y se invitó a los docentes y los estudiantes a realizar una reconfiguración de sus actuaciones para que se adapten a los nuevos entornos educativos que hacen parte de la tecnología, con la utilización de herramientas, estrategias, nuevos modelos educativos (Aznar, 2020).

Existen estudios que aplican la teoría constructivista fue realizado por Mena y Bedón (2017), quienes –apoyadas en la teoría constructivista y como modelo didáctico sustentado en tecnologías web- tenían como finalidad incrementar el conocimiento en el área de la teoría de diseño. El planteamiento de la propuesta radicó en el establecimiento de nuevas formas de comunicación con un carácter lúdico e interactivo, en el que la construcción del conocimiento sea compartida, y cuyos medios de comunicación generen nuevas experiencias colaborativas a través de recursos de lenguaje audiovisual y multimedia. La implementación del entorno virtual temático, destinado a potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje, radica en las fases de operacionalización del aula virtual (temática), la cual se fundamenta en la búsqueda de un aprendizaje significativo basado en el descubrimiento (p.3). Es decir, la implementación del modelo constructivista permite que el estudiante obtenga un aprendizaje dinámico apropiándose de sus conocimientos y llevando a la práctica sus contenidos con un aprendizaje colaborativo; de esta forma, afianza todos los conocimientos adquiridos en la interacción con su temática en el aula virtual.

La teoría cognoscitiva social puede ser considerada, por muchas razones, como un puente ente las aproximaciones conductista y cognoscitivista, la cual distingue entre la adquisición y la ejecución, por tanto se puede adquirir una nueva habilidad o conducta a través de la observación, pero no se puede ejecutar sino hasta que exista un incentivo para hacerlo. Los psicólogos cognoscitivistas, como Jean Piaget, Robert Glaser, Jhon Anderson, Jerome Bruner y David Ausubel dirían que el aprendizaje mismo es un proceso interno que no puede observarse directamente. El cambio ocurre en la capacidad de una persona para responder a una situación particular. De acuerdo con el punto de vista cognoscitivista, el cambio en la conducta que los conductistas estrictos llaman aprendizaje, es sólo un reflejo interno

Por otro lado las instituciones educativos, han fomentado la cultura de paz, a través de sus currículos educativos y el ministerio de educación ha impulsado este proceso, con el

diseño de plataformas virtuales que le permiten dar continuidad a los procesos educativos desde las casas, utilizando la radio, la web, la televisión y depositaron esta responsabilidad en manos de los docentes, quienes tienen el deber de contextualizar y adecuar su modo de trabajar y poder llegar con estrategias didácticas o pedagógicas para adaptarse a los niveles y retroalimentarse (Cedeño, 2019)

El M-Learning fue una adopción de aprendizaje, el cual ofrecer soporte al quehacer educativo mediante el uso de dispositivos móviles como son los celulares, las tablet y los libros electrónicos, constituyéndose en una modalidad nueva para el proceso de enseñanza – aprendizaje (Conde y Boza, 2019). Uno de los principales beneficios que tiene el aprendizaje móvil es la flexibilidad que presenta en su acceso a la información en cualquier lugar y tiempo, el tener la oportunidad el estudiante de desarrollar el aprendizaje de forma autónoma y realiza un trabajo en equipo; propiciando la creación de redes de aprendizaje, incentivar la comunicación efectiva y de forma activa de forma sincrónica y asincrónica, permitiendo el uso de un mismo recurso de aprendizaje y favorece también un aprendizaje significativo (Vera, et. al., 2017).

El gran auge que se ha presentado en los nuevos medios digitales ha asumido el aprendizaje como el nuevo paradigma de la educativo, en esta propuesta se produce en diversidades de contextos, y que le ha permitido a los estudiantes compaginar su aprendizaje de manera forma con actividades extracurriculares en tiempos diferidos y utilizando espacios diferentes (Conde, Boza, 2019).

Las instituciones de educación superior en los últimos tiempos han tenido un reto grande en mantener la virtualidad en la educación de los estudiantes, promoviendo el desarrollo de aprendizajes significativos que dependen de dos aliados clave para este proceso como son: el docente y la virtualidad; los docentes por medio de la virtualidad han tenido un gran desafío, como el de generar sus propios aprendizajes para trabajar en entornos virtuales y mantener una buena actitud en los estudiantes; así como también la gran responsabilidad de crear estrategias para este tipo de aprendizaje virtual (Bonilla, 2020).

En esta situación que fue marcada por la incertidumbre y el miedo frente a los grandes acontecimientos sanitarios y sus consecuencias sociales, económicas y laborales, la figura del docente ha cumplido un rol de gran valor, y además ha sido fundamental para ir más allá de los aspectos pedagógicos al tratar de propiciar en los estudiantes una buena actitud en sus procesos afectivos, cognitivos y conductuales, considerado los factores que han guiado el gusto o el disgusto de una persona hacia cierta conducta u objeto. Diferentes aspectos como el psicológico, físico, el buen uso de la tecnología, el estilo de aprendizaje, la confianza en sí mismo, la facilidad de uso y la interacción son influyentes en la actitud de los estudiantes hacia la educación en línea (Alabdullaziz, Muhammad, Alyahya & Gall, s.f.).

La educación en los contextos de aislamiento social ha requerido de herramientas que ayuden a traspasar los procesos de enseñanza y aprendizaje los umbrales de las aulas

presenciales para hacer el traslado a los espacios virtuales; además de ser herramientas virtuales tienen la función de interaccionar para desarrollar en cada estudiantes competencias. En los países a nivel mundial la OCDE no se quedó atrás, sin pensar en qué pasa con los asuntos que se venían desarrollando con el posconflicto, esto entró como en receso desapareciendo con la enfermedades las distintas obligaciones jurídicas y legales; aunque el virus se ha convertido en una realidad mundial innegable en cualquier estado, muchos países no se pueden olvidar que se encuentran en un proceso de paz., lo que ha llevado a pensar que para dar respuesta a muchos interrogantes que se han planteado, es que la realidad existente en medio de los grandes desafíos digitales, las brechas digitales y la contingencias sanitarias públicas, la respuesta no se encuentra en los docentes que son el eje principal y los promotores de la educación para la paz. Es decir, se debe de desarrollar esta competencia y que sea un aporte significativo para el sistema educativo en tiempos de posconflicto en medio de la pandemia, generando aprendizajes colaborativos y hacer una afinación de la autonomía de los estudiantes y le facilita a los docentes la gestión de los aprendizajes (Aznar, 2020)

Con el fin de que el uso de las TIC no impliquen profundizar las brechas educativas en el sistema escolar y bajo la política de inclusión se ha reinsertado el uso de medios clásicos de comunicación la radio y televisión como agentes mediadores en los procesos educativos de modo que todos tengan acceso y ningún estudiante quede excluido, no obstante, en casos de zonas donde no hay cobertura, los estudiantes son asistidos por el estado de manera focalizada (Se entrega material educativo y tablets en calidad de préstamo a los estudiantes hasta que pase esta contingencia y se devuelvan al centro una vez se retomen las clases de forma normalizada), para que la brecha digital no ahonde más las diferencias entre las familias (Bartolomé, et al.,, I. 2017).

CONCLUSIONES

Dentro de los hallazgos cabe resaltar que la sociedad educativa a través de los años ha implementado estrategias en los distintos niveles de la educación para lograr una sociedad pacífica, proporcionando un poder de autodirección, puesto que el aprendizaje es un cambio relativamente permanente en las capacidades de una persona. De modo similar la teoría de los niveles de procesamiento como alternativas de los almacenamientos múltiples, se concuerda que los humanos poseen una gran capacidad para almacenar, organizar y recordar grandes cantidades de información, a través de la interferencia retroactiva y proactiva como interferencia de la nueva información con la vieja y de la vieja información con la nueva.

El aprendizaje de cada individuo en la actual social es muy diferente, el ser humano tiene una interpretación del mundo desde sus vivencias, nunca la ha correspondido a sus experiencias de un colectivo, pero las experiencias individuales han formado parte de un entramado sociocultural que lo ha llevado a hacer parte de una representación sociocultural

de cualquier sociedad, y que a diario alimentan a lo largo del tiempo con las aportaciones que cada ser humano comparte con sus diferentes aprendizajes y se enriquecen el tejido social. En los diversos momentos históricos por los cuales el ser humano ha vivido entran a jugar muchos roles que son importante, como son los mediadores de transmisión de la información, los medios de comunicación, y es el individuo quien tiene la capacidad de canalizar toda la información, luego la apropia a su estructura cognitiva y aumenta así sus conocimientos, aceptándola y adaptándola a una realidad social y luego la compara con la realidad del colectivo.

Es necesario resaltar que los sistemas educativos ha implementado estrategias en los distintos niveles educativos para lograr una sociedad pacífica y en paz, le ha proporcionado un poder de autodirección, ya que el aprendizaje se ha convertido en un cambio de gran relevancia y permanente en las capacidades que tiene cada ser humano, haciendo énfasis que las personas tienen una gran capacidad de almacenamiento, organización y de recordar cantidades información almacenada. Buscar la paz a través de la educación y en especial en tiempo de pandera nos ha identificar como humanos y nos permite reconocer, definir y huir de la violencia en los tiempos de confinamiento; por ello se debe de buscar a través de la educación una vez que requiere constante revisión. Muñoz (2000) la plantea como una "paz imperfecta que reconoce la complejidad de los cambios sociales, el conflicto como elemento constitutivo de la convivencia humana y la necesidad de rescatar las iniciativas que aporten a un cambio estructural a través de una construcción dialógica de nuevos aprendizajes".

Así, la educación para la paz en tiempos de pandemia se vuelve urgente en el entorno educativo. Tanto docentes como estudiantes y en general la comunidad educativa se ha visto afectada por los efectos del confinamiento, la frustración, la incertidumbre, el cambio, la violencia y la pérdida repentina de seres amados han demandado una gran capacidad de resiliencia y reconocimiento de humanidad en las personas con las que convivimos. La creación de estos espacios seguros virtuales, dadas las condiciones de aislamiento, permite generar procesos de catarsis que ayudan a gestionar el conflicto y las emociones y a llevarlos a una acción conjunta. El manejo de los recursos tecnológicos como única fuente de contacto fue nuevo para la comunidad educativa que tuvo la posibilidad de acceder a ellos, pero con trabajo mancomunado, con paciencia y con el juego como medio para lograr otros aprendizajes y generar procesos de apoyo psicosocial, se pudo superar en algunos de los distritos educativos la frustración y el temor al cambio. (Gómez, et al., 2020).

El trabajo en educación y cultura de paz es, al igual que su definición, un proceso inacabado. Requiere siempre de la visión y de la devolución de quienes contribuyen en su construcción: docentes, profesionales de los departamentos de consejería estudiantil, estudiantes, padres, madres de familia, autoridades, todos y todas quieres aportan para que los procesos de paz permeen en las dinámicas e imaginarios cotidianos generando cambios que vayan convirtiendo realidades. La pandemia generada por el Covid.-19 han

dejado un sinnúmero de experiencias, permitiendo así revisar y profundizar situaciones similares a las vividas en el inicio del siglo XXI, que posibilitan entenderé l manejo de una situación desconocida para muchas personas de una sociedad. Posiblemente en la creación de una cultura de aprendizaje se logre aplicar y dar un manejo en diferentes factores que le ayuden al ser humano a identificar herramientas, tanto internas como externas, para evitar su desesperanza aprendida. Que validez tiene Confucio cuando afirma: “La educación genera confianza. La confianza genera esperanza. La esperanza genera paz”.

REFERENCIAS

AZNAR, F. (2020**). La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19**. International Journal of Sociology of Education, 55, 53-78.

BANDURA, A. (1987). **Pensamiento y acción. Barcelona.,** España: EditorialMartínez Roca.

BARTOLOMÉ- Pina, A., GARCÍA-RUIZ, R., AGUADED, I. (2017). **Blended learning: panorama y perspectivas. RIED**. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1), 33-56.

CEDEÑO, E., MURILLO, J. (2019). **Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza**. Journal of Chemical Information and Modeling, 53(9), 1689-1699.

CONDE, S., BOZA, Á. (2019). **La educación del futuro: perspectiva del alumnado. Validación de una escala**. Apertura, 11(2), 86-103.

GÓMEZ-, I., GARCÍA, M., GONZÁLEZ, I., Coronel, J. (2020). **Adaptation of active methodologies in university education in pandemic time**. 9(3). 415-433.

KIM, J. (2020). **Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum**. International Journal of Early Childhood, 52(2), 145-158.

VERA, G., LEÓN, J., BASTIDAS, L. (2017). **El papel de los medios virtuales en la enseñanza de la educación secundaria del siglo XXI**. Dominio de las Ciencias, 3(2), 375-390.

SOLANO, J. (2009). **Educación y aprendizaje.** San José, Costa Rica: CECC/SICA.

VILLA, A. POBLETE, M. (2010). **Aprendizaje basado en competencias**. Bilbao España: Mensajero.

CAPÍTULO 12

HABILIDADES DE COMUNICACIÓN Y LA PRESENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN EL CUIDADOR DEL ADULTO MAYOR, DE UN HOGAR DE ANCIANOS, LATACUNGA-ECUADOR

Data de aceite: 02/05/2024

Odalis Yadira Medina Bautista
Investigadora independiente
Ecuador
https://orcid.org/0009-0007-4852-0936

Alicia Irlanda Bautista Rueda
Universidad Técnica de Ambato
Hosp. IESS Latacunga
Ecuador
https://orcid.org/0000-0001-5116-1283

Blanca Patricia Díaz Vacacela
Universidad Técnica de Ambato
Hosp. General IESS Ambato
Ecuador
https://orcid.org/0000-0002-4209-6413

Ángela Rafaella Amán López
Investigadora Independiente
Ecuador
https://orcid.org/0009-0001-7904-4916

Anderson Lenin Medina Bautista
Investigador independiente
Ecuador
https://orcid.org/0009-0007-0020-458X

Maura Elizabeth Guanga López
Universidad Técnica de Ambato
Hosp. General Docente Ambato
Ecuador
https://orcid.org/0000-0002-8292-0235

Nelly Hiralda Tapia Tapia
Universidad Técnica de Ambato
Hosp. General Latacunga
Ecuador
https://orcid.org/0000-0001-9693-6257

Karolina Verónica Guanotuña Umaginja
Investigadora Independiente
Ecuador
https://orcid.org/0009-0006-8781-6361

RESUMEN: La presente investigación tiene como objetivo determinar de qué forma las habilidades comunicativas se relacionan con el síndrome de burnout (dimensional) en el cuidador del adulto mayor de un Hogar de ancianos. El estudio tiene un enfoque cuantitativo correlacional, de diseño no experimental-transversal, con una muestra de 30 cuidadores de la salud, de seis especialidades profesionales. Para la recolección de datos se utilizó la escala de las habilidades comunicativas en el profesional de salud (EHC-PS), el Inventario de Burnout de Maslach (MBI) y la encuesta sociodemográfica. Los resultados muestran, en relación a la estructura dimensional del burnout que del total de la población el 26,7% presentan agotamiento emocional, y

el 30% despersonalización a niveles altos, y el 16,7% presentan baja realización personal, en cuanto a las habilidades comunicativas, el 53,3% evidencia comunicación informativa, el 43,3% empatía, el 46,7% evidencian respeto al igual que habilidad social. En conclusión, existe suficiente evidencia estadística para aceptar la hipótesis de investigación, mediante la correlación de Rho Spearman se evidenció una correlación negativa estadísticamente significativa entre las variables: empatía con agotamiento emocional y despersonalización; respeto con agotamiento emocional, despersonalización y puntuaciones de burnout total.
PALABRAS CLAVE: Síndrome de burnout, Habilidades Comunicativas, Cuidadores de Salud.

COMMUNICATION SKILLS AND THE PRESENCE OF BURNOUT SYNDROME IN CAREGIVERS OF THE ELDERLY IN A NURSING HOME, LATACUNGA-ECUADOR

ABSTRACT: This research aims to determine how communication skills are related to the dimensional burnout syndrome in caregivers of the elderly in a nursing home. The study has a quantitative correlational approach the non-experimental cross- sectional design, with a sample of 30 healthcare caregivers from six professional specialties. Data were collected using the scale of communication skills in healthcare professionals, the Maslach Burnout Inventory, and a sociodemographic survey. The results show that regarding the dimensional structure of burnout, 26.7% of the total population experience high levels of emotional exhaustion, 30% experience high levels of depersonalization, and 16.7% exhibit low levels of personal accomplishment. As for communication skills, 53.3% demonstrate informative communication, 43.3% exhibit empathy, and 46.7% show respect as well as social skills. In conclusion, there is sufficient statistical evidence to support the research hypothesis. Through the Spearman's Rho correlation, a statistically significant negative correlation was found between the variables: communication skill empathy and emotional exhaustion, depersonalization; communication skill respect and emotional exhaustion, depersonalization, and total burnout scores.
KEYWORDS: Burnout Syndrome, Communication Skills, Healthcare Caregivers.

INTRODUCCIÓN

El ser humano es un ente netamente social, su historia permite comprender que el mismo no puede vivir y satisfacer sus necesidades sin relacionarse con un otro, sin comunicarse. (Rojas & González, 2018). Según Fonseca et al. (2008) "comunicar es compartir algo de nosotros mismos. Es decir, es una cualidad racional y emocional propia del hombre que surge de la necesidad de ponerse en contacto con los demás" (p.3). Que la comunicación se considere una necesidad vital, responsabiliza a la persona a desarrollar habilidades comunicativas que fomenten una comunicación efectiva, clara y asertiva con los demás, para que se generen relaciones interpersonales adecuadas.

Por otro lado, el síndrome de burnout, que es definido por Maslach, como: "una respuesta prolongada al estrés en el trabajo, un síndrome psicológico que nace de la tensión crónica producto de la interacción conflictiva entre el trabajador y su empleo" (Maslch y Jackson, 1981 como se cita en Olivares, 2017, p.59). Siendo el medio laboral uno de los

estresores más comunes, cuando los mecanismos de afrontamiento del sujeto son superados, se presentan distintas alteraciones, y una de ellas es el síndrome de burnout.

En base a la teoría transaccional del estrés propuesto por Richard Lazarus y Susan Folkman en 1986, denominado modelo cognitivo transaccional, donde varios autores, en especial Lazarus proponen que:

> el estrés es más que un estado, es un proceso de transacción entre una situación (interna o externa) que posee determinadas características, y una persona que valora la situación en función de sus propios recursos, funciones, metas, valores, experiencias, etc. (Gómez, 2005, p.207).

Hay que señalar que el estrés ocurre cuando la persona valora aquellos recursos o habilidades como escasos e insuficientes para afrontar las demandas del entorno.

Según Lapeña Moñux et al. (2014) el uso adecuado de habilidades de relación ayuda a los profesionales a expresar y solucionar problemas laborales, mejorar la satisfacción laboral, disminuir los conflictos interpersonales, y así reducir las experiencias de estrés laboral. Hay que tener en cuenta, que la insatisfacción laboral se debe a problemas de relación, la cuales se dan por la ausencia de una comunicación adecuada.

Según las cifras de una encuesta elaborada por la aplicación de Meditación y Mindfulness Puramente, la cual es una empresa informativa y educativa basada en investigaciones científicas realizadas a nivel internacional, por organismos de salud; se destacó que 8 de cada 10 usuarios de América Latina presentan el síndrome de burnout laboral o *síndrome del trabajador quemado*. (América Economía, 2022)

Los profesionales de la salud suelen enfrentarse a tareas complejas propias de la profesión, que tienen una alta implicación emocional, por ejemplo: el exceso de estimulación aversiva, el continuo contacto con enfermos, y la frustración de no poder curarlas, hace que los profesionales de salud sean uno de los colectivos con altos niveles de estrés laboral, lo que genera un problema a nivel individual, profesional, institucional y social (Leal Costa et al., 2015).

A nivel nacional, existe un estudio observacional de corte transversal, acerca del: *Síndrome de Burnout en profesionales de la salud y factores asociados en tiempos de pandemia,* el cual cuenta con una muestra de 380 profesionales de la salud (médicos especialistas y no especialistas, enfermeras y personal de apoyo a la salud) donde se destaca que "la prevalencia de burnout es elevada, especialmente en el componente de despersonalización (95%), y agotamiento emocional (47%) y en un menor porcentaje en realización personal (11%)" (Torres et al., 2021, pp.126-134). Por tanto, el trabajo relacionado con el cuidado de la salud influye hacia la presencia del síndrome de burnout en Ecuador.

Del mismo modo, un estudio cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, realizado por un grupo de docentes de distintas Universidades de España, sobre: *Las relaciones interpersonales y el uso de habilidades comunicativas*, con una muestra de 21 participantes (enfermeros), se enfatizó de los resultados expuestos que, las instituciones donde se

fomenta la comunicación entre todos sus miembros disfrutan de relaciones laborales adecuadas y satisfactorias, de orden y control organizacional. Considerando que, crear entornos donde exista apoyo social entre los profesionales es un factor importante; ayuda a mejorar el rendimiento en el trabajo y reduce los niveles de estrés. (Lapeña Moñux et al., 2014)

En cuanto a la relevancia práctica y social de la investigación, se orienta a generar conciencia en los profesionales de salud para que puedan prevenir o disminuir los altos niveles de estrés, lo que a la larga puede ocasionar burnout. Por otra parte, el conocer como las habilidades comunicativas, se relacionan con el síndrome de burnout también es de interés para las instituciones de salud, puesto que, el desgaste, el agotamiento emocional en el profesional se verá reflejado en su rendimiento laboral, en las relaciones interpersonales, en el comportamiento hacia el adulto mayor (tratos distantes, apáticos, con menor sensibilidad); entonces el conocimiento de este estudio podría ser útil para el desarrollo de estrategias de prevención o tratamiento ante sus trabajadores.

Frente a ello el objetivo general de este trabajo, es determinar de qué forma las habilidades comunicativas se relacionan con el síndrome de burnout (dimensional) en el cuidador de salud del adulto mayor de un Hogar de ancianos.

Objetivos específicos

1. Conocer que habilidades comunicativas predominan en el cuidador de salud del adulto mayor, de un Hogar de ancianos
2. Identificar el nivel del Burnout dimensional que presenta el cuidador de salud del adulto mayor, de un Hogar de ancianos.
3. Establecer la relación entre las habilidades comunicativas y el síndrome de burnout (dimensional) en el cuidador de salud del adulto mayor, de un Hogar de ancianos.
4. Describir las habilidades comunicativas y el síndrome de burnout según sexo y especialidad profesional en el cuidador de salud del adulto mayor, de un Hogar de ancianos.

METODOLOGÍA

El presente estudio fue de carácter cuantitativo, de tipo correlacional con diseño no experimental-transversal. Se ha seleccionado una muestra de 30 cuidadores de salud del adulto mayor de un Hogar de ancianos, de seis diferentes especialidades profesionales; enfermeras, auxiliares de enfermería, psicólogos clínicos, fisioterapistas, trabajadoras ocupacionales y sociales, seleccionados por un sistema de muestreo por conveniencia y de tipo no probabilístico. Los criterios de inclusión fueron: ser profesionales de salud actualmente cargo del cuidado del adulto mayor del hogar de ancianos y que sean mayores de 18 años. Los criterios de exclusión fueron: familiares de los adultos mayores pertenecientes al Hogar de ancianos. Para la recolección de datos se aplicó la escala de las habilidades comunicativas en el profesional de salud (EHC-PS), el Inventario de Burnout de Maslach (MBI) y la encuesta sociodemográfica, con el fin de medir el síndrome de burnout dimensional y evidenciar las habilidades comunicativas presentes en la muestra de estudio, además, de señalar la relación del sexo y la especialidad profesional con las habilidades comunicativas y el síndrome de burnout. En cuanto al análisis estadístico, se utilizó el programa informático SPSS versión 23, estadística descriptiva, y correlaciones bivariados de Rho de Spearman.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Según los resultados descriptivos de nuestra investigación, el 26,7% de la población muestra agotamiento emocional en nivel alto y el 16,7% en nivel medio, en cuanto a la despersonalización el 30% presenta un nivel alto y el 20% un nivel medio, mientras el 16,7% expresa baja realización personal todo en cuanto a la estructura dimensional del síndrome de burnout. En un estudio reportado por Gutiérrez et al. (2016), en Colombia, el porcentaje según el Burnout, donde se identificó que, de 100 profesionales de salud, el 42 % de la muestra presentaron un alto agotamiento emocional, el 38 % una alta despersonalización y el 30 % baja realización personal.

Un estudio más cercano a nivel nacional realizado por Torres et al. (2021), con una muestra de 380 profesionales de la salud, indican que el 47 % de la población presenta agotamiento emocional, el 95 % despersonalización y en menor porcentaje en realización personal el 11 %, pero para la dimensión despersonalización hay un porcentaje muy elevado contrario al estudio, según los autores Torres et al. señalan que las estadísticas podrían deberse a la motivación que muestra el personal de salud por permanecer en el lugar de trabajo y por su indudable vocación de ayudar.

Por otro lado, los resultados en relación a las habilidades comunicativas se evidencian que el 53,3% de la muestra presentan comunicación informativa, el 43,3% muestra empatía, y el 46,7% respeto y habilidad social. El estudio realizado en Murcia-España, que tiene como muestra 927 profesionales sanitarios, destaca que todas las dimensiones comunicativas

de la (EHC-PS) muestran puntuaciones medias-altas (Leal-Costa et al., 2019)Gobierno de Navarra. All rights reserved. Background. The Communication Skills Scale (CSS, es decir, que los diferentes profesionales sanitarios presentan habilidades comunicativas, en consonancia con la presente investigación.

En cuanto a las variables sociodemográficas: dimensiones del burnout y habilidades comunicativas en relación al sexo y la especialidad profesional, se demuestra que la población con agotamiento emocional, despersonalización y realización personal, además, comunicación informativa, empatía, respeto y habilidad social suelen ser mujeres, y la especialidad profesional destaca que gran parte de la muestra son auxiliares de enfermería. Cabe destacar que dichos resultados se deben a que en su mayoría la muestra es de sexo femenino (73,3%) y en relación a la función son auxiliares de enfermería (50%) por sobre las otras especialidades profesionales.

Los resultados anteriores son semejantes a los reportados por Araujo & Solís (2016), quienes, en base a una investigación destacan que el sexo femenino es el más afectado por el síndrome de burnout representando el (53,9%) de la muestra, probablemente, debido a que el sexo femenino tiene cargas extras, tanto de tipo social como biológico, por ejemplo: las actividades del hogar, el cuidado de los hijos, que son cuestiones que la sociedad impone como responsabilidades propias de la mujer, lo que genera gran presión física y mental, además, los cambios hormonales que presenta la mujer en todo el transcurso de su vida: etapa reproductiva, gestación, post parto y menopausia, influyen en la sensación de frustración y agotamiento laboral. (Baquero & Arroyave, 2021)

Sin embargo, respecto a las habilidades comunicativas y especialidad profesional se muestran resultados contrarios a la presente investigación: Lozano et al. (2020), muestran que los hombres evidencian mayores habilidades comunicativas que las mujeres, excepto la habilidad comunicativa: empatía. Del mismo modo, con relación a la especialidad profesional, Leal Costa et al. (2015), destacan en su estudio que las enfermeras presentan mayores habilidades comunicativas que las auxiliares de enfermería, teniendo además menos niveles en la estructura dimensional del burnout: agotamiento emocional y despersonalización, en cuanto a la realización personal presentan un nivel alto.

Por consiguiente, Bergonzoli et al. (2021) manifiestan que la presencia o ausencia del síndrome de burnout en los auxiliares de enfermería depende de varios factores y particularidades individuales, puesto que, la causa del agotamiento no solo es consubstancial de la persona, sino también existe la influencia de factores externos; organizacionales, de relación, gestión, entorno laboral, por ejemplo; trabajar por turnos con horarios excesivos, sobrecarga laboral, ambigüedad de funciones, entre otros; son elementos asociados con el síndrome burnout.

En consonancia con lo anterior, existen estudios que muestran que los auxiliares de enfermería tienen menos burnout que otros profesionales de la salud, debido a que las funciones que desempeñan en el área laboral son diferentes en comparación con los enfermeros o médicos; menos responsabilidades y toma de decisiones. (Contreras et al., 2013).

Agregando a lo anterior, Vinaccia & Alvaran (2004) consideran que a pesar de que no existan estresores externos, la forma como el profesional percibe su trabajo incide en la aparición del síndrome de burnout, ya que, aunque el origen del desgaste laboral se relaciona con las condiciones y el tipo de trabajo, las variables individuales como la personalidad influyen directamente en la salud (Gil-Monte, 2001).

En cuanto a los resultados mostrados en el análisis de correlaciones entre la estructura dimensional del síndrome de burnout: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal; y las habilidades comunicativas: comunicación informativa, empatía, respeto y habilidad social, se evidenció que existe una correlación negativa estadísticamente significativa. Existe evidencia, mediante contraste de hipótesis donde se determinó una correlación estadísticamente significativa (p. valor<0,05) con una dirección negativa entre las variables: habilidad de comunicación empatía con agotamiento emocional y despersonalización; habilidad de comunicación respeto con agotamiento emocional, despersonalización y puntuaciones de burnout total.

En el mismo contexto, se encontraron estudios que son congruentes con los resultados de la presente investigación; Lozano et al. (2020) observaron una correlación negativa entre las dimensiones de la escala de habilidades comunicativas en profesionales de la salud, la realización personal del inventario de burnout de Maslach, con las dimensiones agotamiento emocional y despersonalización del síndrome de burnout, al igual que, en el estudio de Leal Costa et al. (2015) donde mostraron: una correlación negativa y estadísticamente significativa entre las dimensiones de las habilidades comunicativas y las dimensiones agotamiento emocional y despersonalización del burnout.

Como límites de estudio cabe mencionar, que en la presente investigación los participantes mayoritariamente fueron mujeres, auxiliares de enfermería. Es posible que, si se realiza un trabajo posterior en el que intervengan mayor número de participantes que se encuentren equiparados tanto en sexo y especialidad, los resultados sean específicos y se puedan encontrar particularidades significativas.

TABLAS

Se encontraron los siguientes resultados:

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Alto	8	26,7
Bajo	17	56,7
Medio	5	16,7
Total	30	100,0

Tabla 1

Frecuencia según la dimensión agotamiento emocional del síndrome de burnout

Fuente: Medina (2023).

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Alto	9	30,0
Bajo	15	50,0
Medio	6	20,0
Total	30	100,0

Tabla 2

Frecuencia según la dimensión despersonalización del síndrome de burnout

Fuente: Medina (2023).

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Alto	19	63,3
Bajo	5	16,7
Medio	6	20,0
Total	30	100,0

Tabla 3

Frecuencia según la dimensión realización personal del síndrome de burnout

Fuente: Medina (2023).

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Evidencia	16	53,3
No evidencia	14	46,7
Total	30	100,0

Tabla 4

Frecuencia según comunicación informativa de las habilidades comunicativas

Fuente: Medina (2023).

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Evidencia	13	43,3
No evidencia	17	56,7
Total	30	100,0

Tabla 5

Frecuencia según empatía de las habilidades comunicativas

Fuente: Medina (2023).

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Evidencia	14	46,7
No evidencia	16	53,3
Total	30	100,0

Tabla 6

Frecuencia según respeto de las habilidades comunicativas
Fuente: Medina (2023).

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Evidencia	14	46,7
No evidencia	16	53,3
Total	30	100,0

Tabla 7
Frecuencia según habilidad social de las habilidades comunicativas
Fuente: Medina (2023).

Sexo		Agotamiento emocional			Total
		Alto	Bajo	Medio	
Femenino	Fr	4	13	5	22
	%	50,0%	76,5%	100,0%	73,3%
Masculino	Fr	4	4	0	8
	%	50,0%	23,5%	0,0%	26,7%
Total	Fr	8	17	5	30
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 8

Dimensión agotamiento emocional del síndrome de burnout según sexo

Fuente: Medina (2023)

Sexo		Despersonalización			Total
		Alto	Bajo	Medio	
Femenino	Fr	5	12	5	22
	%	55,6%	80,0%	83,3%	73,3%
Masculina	Fr	4	3	1	8
	%	44,4%	20,0%	16,7%	26,7%
Total	Fr	9	15	6	30
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 9

Dimensión despersonalización del síndrome de burnout según sexo
Fuente: Medina (2023).

Sexo		Realización personal			Total
		Alto	Bajo	Medio	
Femenino	Fr	16	2	4	22
	%	84,2%	40,0%	66,7%	73,3%
Masculino	Fr	3	3	2	8
	%	15,8%	60,0%	33,3%	26,7%
Total	Fr	19	5	6	30
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 10

Dimensión realización personal del síndrome de burnout según sexo

Fuente: Medina (2023).

Sexo		Comunicación informativa		Total
		Evidencia	No evidencia	
Femenino	Fr	14	8	22
	%	87,5%	57,1%	73,3%
Masculino	Fr	2	6	8
	%	12,5%	42,9%	26,7%
Total	Fr	16	14	30
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 11

Habilidad comunicativa: Comunicación informativa según sexo

Fuente: Medina (2023).

Sexo		Empatía		Total
		Evidencia	No evidencia	
Femenino	Fr	10	12	22
	%	76,9%	70,6%	73,3%
Masculino	Fr	3	5	8
	%	23,1%	29,4%	26,7%
Total	Fr	13	17	30
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 12

Habilidad comunicativa: Empatía según sexo

Fuente: Medina (2023).

Sexo		Respeto		Total
		Evidencia	No evidencia	
Femenino	Fr	10	12	22
	%	71,4%	75,0%	73,3%
Masculino	Fr	4	4	8
	%	28,6%	25,0%	26,7%
Total	Fr	14	16	30
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 13

Habilidad comunicativa: Respeto según sexo

Fuente: Medina (2023).

Sexo		Habilidad Social		Total
		Evidencia	No evidencia	
Femenino	Fr	10	12	22
	%	71,4%	75,0%	73,3%
Masculino	Fr	4	4	8
	%	28,6%	25,0%	26,7%
Total	Fr	14	16	30
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 14

Habilidad comunicativa: Habilidad social según sexo

Fuente: Medina (2023).

Especialidad profesional		Agotamiento emocional			Total
		Alto	Bajo	Medio	
Auxiliar de enfermería	Fr	5	9	1	15
	%	62,5%	52,9%	20,0%	50,0%
Enfermera	Fr	0	2	1	3
	%	0,0%	11,8%	20,0%	10,0%
Fisioterapeuta	Fr	0	3	1	4
	%	0,0%	17,6%	20,0%	13,3%
Psicólogo clínico	Fr	2	1	1	4
	%	25,0%	5,9%	20,0%	13,3%
Terapia ocupacional	Fr	0	1	0	1
	%	0,0%	5,9%	0,0%	3,3%
Trabajadora Social	Fr	1	1	1	3
	%	12,5%	5,9%	20,0%	10,0%
Total	Fr	8	17	5	30
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 15

Dimensión agotamiento emocional del síndrome de burnout según la especialidad profesional

Fuente: Medina (2023).

Especialidad profesional		Despersonalización			Total
		Alto	Bajo	Medio	
Auxiliar de enfermería	Fr	6	7	2	15
	%	66,7%	46,7%	33,3%	50,0%
Enfermera	Fr	0	2	1	3
	%	0,0%	13,3%	16,7%	10,0%
Fisioterapeuta	Fr	0	4	0	4
	%	0,0%	26,7%	0,0%	13,3%
Psicólogo clínico	Fr	1	1	2	4
	%	11,1%	6,7%	33,3%	13,3%
Terapia ocupacional	Fr	0	1	0	1
	%	0,0%	6,7%	0,0%	3,3%
Trabajadora Social	Fr	2	0	1	3
	%	22,2%	0,0%	16,7%	10,0%
Total	Fr	9	15	6	30
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 16

Dimensión despersonalización del síndrome de burnout según la especialidad profesional

Fuente: Medina (2023).

Especialidad profesional		Realización Personal			Total
		Alto	Bajo	Medio	
Auxiliar de enfermería	Fr	7	4	4	15
	%	36,8%	80,0%	66,7%	50,0%
Enfermera	Fr	3	0	0	3
	%	15,8%	0,0%	0,0%	10,0%
Fisioterapeuta	Fr	3	1	0	4
	%	15,8%	20,0%	0,0%	13,3%
Psicólogo clínico	Fr	3	0	1	4
	%	15,8%	0,0%	16,7%	13,3%
Terapia ocupacional	Fr	0	0	1	1
	%	0,0%	0,0%	16,7%	3,3%
Trabajadora Social	Fr	3	0	0	3
	%	15,8%	0,0%	0,0%	10,0%
Total	Fr	19	5	6	30
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 17

Dimensión realización personal del síndrome de burnout según la especialidad profesional

Fuente: Medina (2023).

Especialidad profesional		Comunicación informativa		Total
		Evidencia	No evidencia	
Auxiliar de enfermería	Fr	6	9	15
	%	37,5%	64,3%	50,0%
Enfermera	Fr	2	1	3
	%	12,5%	7,1%	10,0%
Fisioterapeuta	Fr	2	2	4
	%	12,5%	14,3%	13,3%
Psicólogo clínico	Fr	2	2	4
	%	12,5%	14,3%	13,3%
Terapia ocupacional	Fr	1	0	1
	%	6,3%	0,0%	3,3%
Trabajadora Social	Fr	3	0	3
	%	18,8%	0,0%	10,0%
Total	Fr	16	14	30
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 18

Habilidad comunicativa: Comunicación informativa según la especialidad profesional

Fuente: Medina (2023).

Especialidad profesional		Empatía		Total
		Evidencia	No evidencia	
Auxiliar de enfermería	Fr	6	9	15
	%	46,2%	52,9%	50,0%
Enfermera	Fr	1	2	3
	%	7,7%	11,8%	10,0%
Fisioterapeuta	Fr	3	1	4
	%	23,1%	5,9%	13,3%
Psicólogo clínico	Fr	2	2	4
	%	15,4%	11,8%	13,3%
Terapia ocupacional	Fr	1	0	1
	%	7,7%	0,0%	3,3%
Trabajadora Social	Fr	0	3	3
	%	0,0%	17,6%	10,0%
Total	Fr	13	17	30
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 19

Habilidad comunicativa: Empatía según la especialidad profesional

Fuente: Medina (2023).

Especialidad profesional		Respeto		Total
		Evidencia	No evidencia	
Auxiliar de enfermería	Fr	7	8	15
	%	50,0%	50,0%	50,0%
Enfermera	Fr	2	1	3
	%	14,3%	6,3%	10,0%
Fisioterapeuta	Fr	3	1	4
	%	21,4%	6,3%	13,3%
Psicólogo clínico	Fr	1	3	4
	%	7,1%	18,8%	13,3%
Terapia ocupacional	Fr	1	0	1
	%	7,1%	0,0%	3,3%
Trabajadora Social	Fr	0	3	3
	%	0,0%	18,8%	10,0%
Total	Fr	14	16	30
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 20

Habilidad comunicativa: Respeto según la especialidad profesional

Fuente: Medina (2023).

Especialidad profesional		Habilidad social		Total
		Evidencia	No evidencia	
Auxiliar de enfermería	Fr	6	9	15
	%	42,9%	56,3%	50,0%
Enfermera	Fr	2	1	3
	%	14,3%	6,3%	10,0%
Fisioterapeuta	Fr	3	1	4
	%	21,4%	6,3%	13,3%
Psicólogo clínico	Fr	1	3	4
	%	7,1%	18,8%	13,3%
Terapia ocupacional	Fr	0	1	1
	%	0,0%	6,3%	3,3%
Trabajadora Social	Fr	2	1	3
	%	14,3%	6,3%	10,0%
Total	Fr	14	16	30
	%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 21

Habilidad comunicativa: Habilidad social según la especialidad profesional

Fuente: Medina (2023).

Correlaciones		Agotamiento	Despersonalización	Realización personal	Burnout total
Comunicación informativa	Rho Spearman	-0,117	-0,061	0,178	0,000
	P valor	0,538	0,748	0,347	0,999
Empatía	Rho Spearman	-,395*	-,516**	0,333	-0,333
	P valor	0,031	0,004	0,072	0,072
Respeto	Rho Spearman	-,659**	-,479**	0,342	-,520**
	P valor	0,000	0,007	0,065	0,003
Habilidad social	Rho Spearman	-0,165	-0,016	0,183	-0,069
	P valor	0,383	0,934	0,333	0,716

Tabla 22

Contraste de hipótesis

Fuente: Medina (2023).

CONCLUSIONES

1. Las relaciones se explican que, a mayor habilidad de comunicación empatía, menor es el agotamiento emocional y la despersonalización, al igual que, a mayor habilidad de comunicación respeto menor es el agotamiento emocional, la despersonalización y las puntuaciones de burnout total.

2. En la investigación se identificó que el mayor porcentaje de la población, el 53,3% evidencia la habilidad comunicativa: comunicación informativa.
3. Referente a la estructura dimensional del síndrome de burnout, el 26,6% de evaluados presentan agotamiento emocional a nivel alto y el 16,7% presentan a nivel medio, en cuanto a la despersonalización el 30% presentan un nivel alto y el 20% un nivel medio, en menor porcentaje el 16,7% muestra baja realización personal.
4. Se evidenció que existe una correlación negativa estadísticamente significativa entre las variables: habilidad de comunicación empatía con agotamiento emocional y despersonalización; habilidad de comunicación respeto con agotamiento emocional, despersonalización y puntuaciones de burnout total, por lo que se acepta la hipótesis positiva de la investigación.
5. Respecto a las variables sociodemográficas: dimensiones del burnout y habilidades comunicativas en relación al sexo y la especialidad profesional, se demuestra que la población que presenta agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, asimismo, comunicación informativa, empatía, respeto y habilidad social generalmente son mujeres, en cuanto a la especialidad profesional se destacó que la gran parte de la muestra son auxiliares de enfermería.
6. En relación a la estructura del estudio, se sugiere a los posibles investigadores interesados en el tema, incrementar el número de la muestra, también, equiparar a la misma en base a las variables sociodemográficas que se planteen en la investigación, de modo que los resultados sean más específicos, además, para obtener una mayor precisión en la investigación, se podría hacer uso de otro cuestionario para la recolección de información sobre las habilidades comunicativas, que tengan puntos de corte establecidos, de tal manera que presenten puntuaciones cualitativas para poder hacer cruce de variable

REFERENCIAS

América Economía. (2022). *Advierten que el 76% de los latinoameticanos sufre "síndrome de trabajador quemado."* América Economía. https://www.americaeconomia.com/advierten-que-el-76-de-los-latinoamericanos-sufre-sindrome-de-trabajador-quemado#:~:text=Según cifras de una encuesta,"síndrome de trabajador quemado".

Araujo, M., & Solís, K. (2016). *Habilidades de comunicación efectiva y su relación, con la presencia de Síndrome de Burnout en médicos postgradistas de áreas clínicas y quirúrgicas de la pontificia Universidad Católica del Ecuador* (Vol. 147, Issue March). Repositorio Institucional PUCE.

Baquero, X., & Arroyave, M. (2021). *Síndrome de Burnout : ¿ Es el Género Femenino más Propenso a Padecerlo ?* 1–18.

Bergonzoli, G., Jaramillo-López, C., Delgado-Grijalba, D., Duque, F., Vivas, G., & Tinoco-Zapata, F. J. (2021). Factores asociados al síndrome de desgaste laboral en auxiliares de enfermería. *Universidad y Salud*, *23*(2), 120–128. https://doi.org/10.22267/rus.212302.223

Contreras, S., Ávalos, M., Romeo, H., Álvarez, P., & Morales, M. (2013). Síndrome de Burnout, funcionalidade familiar y fatores relacionados en personal médico y de enfermería de un hospital de Villahermosa, Tabasco, México. *Horizonte Sanitario*, *12*(605), 45–57. https://doi.org/10.19136/hs.a12n2.238

Gil-Monte, P. (2001). Teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención. *Revista Psicologiacientifica*, *5*(2011–2521), 5.

Gómez, V. (2005). Richard Stanley Lazarus. In *Revista Latinoamericana de Psicología* (Vol. 37, Issue 1, pp. 207–209). http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80537112

Lapeña Moñux, R. Y., Cibanal Juan, L., Pedraz Marcos, A., & Macía Soler, M. L. (2014). Las Relaciones Interpersonales De Los Enfermeros En Asistencia Hospitalaria Y El Uso De Habilidades Comunicativastencia Hospitalaria Y El Uso De Habilidades Comunicativas. *Enfermerìa Florianòpolis*, *23*(3), 555–562. http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072014002010013

Leal-Costa, C., Tirado González, S. S., Ramos-Morcillo, A. J., Díaz Agea, J. L., Ruzafa-Martínez, M., & Van-Der Hofstadt Román, C. J. (2019). Validación de la escala sobre habilidades de comunicación en profesionales de enfermería. *Anales Del Sistema Sanitario de Navarra*, *42*(3), 291–301.

Leal Costa, C., Díaz Agea, J. L. ., Tirado González, S. ., Rodríguez Marín, J. ., & van-der Hofstadt, C. J. (2015). Las habilidades de comunicación como factor preventivo del síndrome de Burnout en los profesionales de la salud. *An.Sist.Sanit.Navar.*, *38*, 213–224.

Lozano, J. L., Llor, A. M. S., Agea, J. L. D., Gutiérrez, L. L., & Costa, C. L. (2020). Burnout, communication skills and self-efficacy in emergency and critical care health professionals. *Enfermeria Global*, *19*(3), 68–92. https://doi.org/10.6018/eglobal.381641

Torres, F., Irigoyen, V., Moreno, A., Ruilova, E., Casares, J., & Mendoza, M. (2021). Síndrome de Burnout en profesionales de la salud del Ecuador y factores asociados en tiempos de pandemia. *Revista Virtual de La Sociedad Paraguaya de Medicina Interna*, *8*(1), 126–136.

Vinaccia, S., & Alvaran, L. (2004). El síndrome del Burnout en una muestra de auxiliares de enfermería : Un estudio exploratorio. *Terapia Psicológica*, *22*(1), 9–16.

EFICACIA DE UN PROGRAMA MULTIMEDIA BASADO EN SUPER SKILLS FOR LIFE EN NIÑOS ECUATORIANOS

Data de submissão: 13/03/2024 *Data de aceite: 02/05/2024*

María Angélica Idrobo Gutiérrez
Catedrática en la Universidad Nacional de Loja
Loja-Ecuador
https://orcid.org/0000-0003-4127-9143

Mireia Orgilés
Catedrática de Psicología en Universidad Miguel Hernandez de Elche
Alicante-España
https://es.linkedin.com/in/mireia-orgil%C3%A9s-69723552

RESUMEN: A pesar de la gran prevalencia de la ansiedad y depresión en la población infantil, y de disponer de algunos programas protocolizados que han mostrado su eficacia, un alto porcentaje de niños ecuatorianos no tienen acceso a tratamiento psicológico. Las listas de espera de los servicios de salud mental y el excesivo tiempo transcurrido entre sesiones dificultan que los niños y adolescentes puedan recibir el tratamiento psicológico que necesitan en el momento oportuno y de una manera eficaz. Una alternativa que puede dar solución a las dificultades para acceder a tratamiento psicológico es la aplicación del tratamiento online. El objetivo del presente trabajo es determinar la eficacia de un programa multimedia de corte cognitivo-conductual, basado en el programa Super Skills for Life, en niños ecuatorianos de 8 a 12 años con problemas interiorizados. Además, se pretende analizar los problemas interiorizados más prevalentes, conocer las variables que pueden influir en la eficacia del programa, y comparar los problemas interiorizados. El programa consta de 8 sesiones que se llevan a cabo de forma autónoma por el niño, bajo la supervisión de los padres y la orientación de psicólogos previamente entrenados. En cada sesión el niño aprende habilidades que le ayudan a afrontar situaciones cotidianas y difíciles de la vida. Entre los componentes del programa destaca la educación emocional, habilidades sociales, entrenamiento en resolución de problemas, y relajación. Dentro de los resultados encontrados, se determina: disminución de la interferencia de la ansiedad en la vida de los padres y los sujetos, mejora problemas internalizantes: disminución problemas conductuales y con compañeros, aumento de habilidades sociales y autoestima.

PALABRAS CLAVE: programa multimedia, programa Super Skills for Life, ansiedad, depresión, habilidades sociales, resolución de problemas, relajación.

EFFECTIVENESS OF A MULTIMEDIA PROGRAM BASED ON SUPER SKILLS FOR LIFE IN ECUADORIAN CHILDREN

ABSTRACT: Despite the high prevalence of anxiety and depression in the child population, and the availability of some protocolized programs that have shown their effectiveness, a high percentage of Ecuadorian children do not have access to psychological treatment. Waiting lists for mental health services and the excessive time elapsed between sessions make it difficult for children and adolescents to receive the psychological treatment they need in a timely and effective manner. An alternative that can provide a solution to the difficulties in accessing psychological treatment is the application of online treatment. The aim of this study is to determine the effectiveness of a cognitive-behavioral multimedia program, based on the Super Skills for Life program, in Ecuadorian children from 8 to 12 years old with internalized problems. In addition, we intend to analyze the most prevalent internalized problems, to know the variables that may influence the effectiveness of the program, and to compare the internalized problems. The program consists of 8 sessions that are carried out autonomously by the child, under the supervision of parents and the guidance of previously trained psychologists. In each session the child learns skills that help him/her to cope with everyday and difficult life situations. Among the components of the program are emotional education, social skills, problem-solving training, and relaxation. Among the results found, it is determined: decrease in the interference of anxiety in the lives of parents and subjects, improvement of internalizing problems: decrease in behavioral problems and problems with peers, increase in social skills and self-esteem.
KEYWORDS: multimedia program, Super Skills for Life program, anxiety, depression, social skills, problem solving, relaxation.

La terapia cognitivo-conductual se considera el tratamiento de elección para la ansiedad infantil; sin embargo, se estima que es eficaz para un rango entre el 50 y el 70% de los niños (Barrett, Dadds & Rapee, 1996; Barrett & Turney, 2001; Essau, Conradt, Sasagawa & Ollendick, 2012; Kendall et al., 1997; Seligman & Ollendick, 2011; Stallard, Simpson, Anderson, Hibbert & Osborn, 2007). La moderada eficacia del tratamiento se ha atribuido principalmente a dos motivos. El primero, que la mayoría de las intervenciones han sido diseñadas específicamente para el tratamiento de los trastornos de ansiedad, y no ha tenido en cuenta la alta comorbilidad entre la ansiedad y otros problemas internalizantes como la depresión (Essau, 2008). Los estudios muestran una menor eficacia del tratamiento para la ansiedad cuando el niño presenta además síntomas depresivos (Brent et al., 1998; O'Neil & Kendall, 2012), siendo las tasas de co-ocurrencia de ambos trastornos muy elevadas, situándose entre un 30% y un 75% (Essau, 2008; Last, Perrins, Hersen & Kazdin, 1992).

En una muestra española con más de 1500 niños de 8 a 12 años, el 82% de los que tenían síntomas depresivos presentaba algún trastorno de ansiedad y el 20% de los niños con ansiedad presentaba sintomatología depresiva (Romero et al., 2010). Estos datos advierten de la necesidad de atender los síntomas depresivos en el tratamiento de los

trastornos de ansiedad y viceversa. Un segundo motivo que explica la moderada eficacia de la terapia cognitivo-conductual para la ansiedad infantil es que los niños pequeños pueden tener dificultades para entender conceptos básicos, como la asociación entre los pensamientos, sentimientos y comportamientos (Essau et al., 2004). Por ejemplo, los niños que no logran entender la técnica de reestructuración cognitiva muestran un bajo cumplimiento para hacer las tareas relacionadas con esa área durante el tratamiento lo que puede afectar a la eficacia de la terapia (Essau et al., 2014).

Teniendo en cuenta la investigación previa, la Dra. Cecilia Essau de la University of Roehamptom (Reino Unido) y el Dr. Thomas Ollendick de la Virgina Polytechnic Institute and State University (Estados Unidos) desarrollaron en 2013 el protocolo de tratamiento Super Skills for Life para niños con problemas interiorizados (ansiedad y/o depresión). El programa Super Skills for Life ha demostrado ser eficaz en población anglosajona (Essau, Olaya, Sasagawa, Pithia, Bray & Ollendick, 2014) para la reducción de la ansiedad infantil y de los problemas comórbidos, especialmente la depresión, los problemas de autoestima y los problemas de conducta, tanto en el postratamiento como en el seguimiento. Además, tras el tratamiento los participantes muestran una mejora en sus habilidades sociales, solución de problemas, manejo de los conflictos y del estrés. Dado su carácter innovador y su interés clínico, el programa está siendo traducido y validado en países como Alemania, Chipre, Portugal, Turquía, Sudáfrica, Grecia, Somalia, Australia y Polonia.

En España, la traducción y validación del programa se ha llevado a cabo por la Dra. Mireia Orgilés y el Dr. José Pedro Espada con la financiación del Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia del MINECO. Los resultados del proyecto indican que el programa Super Skills ha resultado ser eficaz al aplicarlo a 115 niños españoles de 8 a 12 años, observándose en ellos una disminución de la ansiedad, mejor estado de ánimo, mejor autoestima, mejores habilidades sociales, y más recursos para afrontar situaciones que les preocupan, manteniéndose la eficacia del tratamiento en el seguimiento que se ha llevado a cabo a los 12 meses. Además, los niños que han recibido el programa de tratamiento muestran tras la intervención menos síntomas de ansiedad y depresión que los niños que forman parte de un grupo de control. Por tanto, los datos disponibles apoyan a Super Skills como un programa de tratamiento eficaz para los problemas interiorizados de los niños españoles de 8 a 12 años.

Existen diversos estudios que han demostrado que la terapia cognitivo-conductual aplicada a través de internet puede ser igual de eficaz en el tratamiento de los problemas emocionales infantiles que la terapia llevada a cabo en una consulta clínica, como por ejemplo el programa BRAVE-online desarrollado con población australiana (Spence et al., 2011). En base a las ventajas de la terapia aplicada online y a la dificultad de acceso a tratamiento psicológico de un porcentaje alto de niños españoles, se considera de interés la adaptación y evaluación de la eficacia del programa transdiagnóstico Super Skills for Life, que ha mostrado su eficacia para los problemas de ansiedad y depresión, para su

aplicación online. Puesto que el programa ha resultado ser eficaz para el tratamiento de los niños españoles de 8 a 12 años con problemas interiorizados, probar su eficacia al aplicarlo online permitiría acceder a un mayor número de niños, reduciendo el tiempo de espera para recibir tratamiento, y con una mejor relación coste efectividad. Finalizado el estudio, se dispondrá de un programa de tratamiento protocolizado para ser aplicado online con resultados de eficacia para la intervención en los problemas interiorizados.

La alta frecuencia de los problemas de ansiedad infantil y sus repercusiones a corto y largo plazo recomiendan su tratamiento. Sin embargo, existe un porcentaje elevado de niños y adolescentes que no pueden acceder a tratamiento psicológico o que no reciben el tratamiento adecuado, entre otros motivos por la alta saturación de las unidades de salud mental infantil. Teniendo en cuenta las dificultades para recibir la intervención adecuada de una forma eficaz, es necesario plantear nuevos enfoques que faciliten el acceso a la terapia, destacando la aplicación de las intervenciones online por su óptima relación coste-beneficios. Para el tratamiento de los problemas de ansiedad y depresión, el programa Super Skills for Life (SSL; Essau & Ollendick, 2013) ha demostrado su eficacia con niños españoles de 8 a 12 años, siendo el primer programa basado en la terapia cognitivo-conductual que integra activación conductual, entrenamiento en habilidades sociales y que usa el video-feedback con preparación cognitiva como parte del tratamiento. Dados los buenos resultados alcanzados por el programa para reducir los problemas interiorizados en niños españoles, se prevé que su implementación online resulte del mismo modo eficaz, proporcionando tratamiento a un mayor número de niños con un coste menor.

OBJETIVOS

Objetivo general

Determinar la eficacia del programa Super Skills for Life aplicado a través de la modalidad online, en niños ecuatorianos de 8 a 12 años con problemas interiorizados.

Objetivos específicos

- Analizar los problemas interiorizados prevalentes en niños ecuatorianos de 8 a 12 años.
- Estudiar la relación entre los problemas interiorizados y el programa Super Skills for Life online.
- Examinar la eficacia del programa Super Skills for Life online.

METODOLOGÍA

La investigación tuvo lugar en Ecuador tras haberse recabado los permisos correspondientes tanto de la Coordinación Zonal de Salud del Ministerio de Salud Pública del Ecuador como del Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social y de los representantes legales de los menores quienes previo a la aplicación del programa Super Skills for Life, firmaron un consentimiento informado, autorizando la intervención en el niño/adolescente. También se realizó un acercamiento con el Ministerio de Educación del Ecuador, el ministro zonal concedió el permiso respectivo para realizar un acercamiento a las escuelas y colegios, se informó a las autoridades acerca del programa y a su vez ellos hicieron la réplica del mismo con los padres de familia, dándoles a conocer el link de inscripción, la misma que fue voluntaria.

DISEÑO DEL ESTUDIO Y VARIABLES

Diseño de Estudio

Se realizó un estudio correlacional, transversal y retrospectivo, en el que se consideran las siguientes variables:

- Variable dependiente:

  - Programa Super Skills for Life (Essau & Ollendick , 2013).

- Variable independiente:

  - Nivel de sintomatología de los distintos trastornos interiorizados como depresión y ansiedad, diagnóstico actual, variables sociodemográficas (sexo, edad, nivel de estudios, situación socioeconómica, núcleo de convivencia, antecedentes familiares y personales previos, antecedentes conductuales intrafamiliares y escolares).

Participantes:

La muestra estuvo compuesta por 250 niños de 8 a 12 años (cifra calculada para un estudio con una potencia del 0,95 y un tamaño del efecto esperado de, al menos, 0,30) de manera retrospectiva entre aquellos que han solicitado consulta durante 2022 y 2023 en las entidades de Salud Pública del Ecuador como en las entidades del Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social ubicadas en las distintas ciudades del país, siempre que esté disponible el informe de evaluación realizado por el terapeuta o profesional a cargo, en el cual se determine el diagnóstico de un trastorno internalizado.

Procedimiento:

Se analizaron las historias clínicas de los niños ecuatorianos de 8 a 12 años, quienes presentaban el diagnóstico de un trastorno internalizado. Y se realizó la socialización del programa en escuelas y colegios del país.

Todos los niños y adolescentes participaron de manera voluntaria en el estudio y sus representantes legales firmaron en un primer momento el consentimiento informado donde se explicó el contenido de la investigación y realizaron la inscripción de manera digital mediante el link: https://bit.ly/3RI6iDQ donde se realizó la recolección de datos y el pretest. De igual manera, al finalizar las 8 sesiones del programa, los niños y adolescentes participantes, realizaron el postest de manera digital en el siguiente link: https://forms.gle/SyrPc8i8L5CWmfNi7

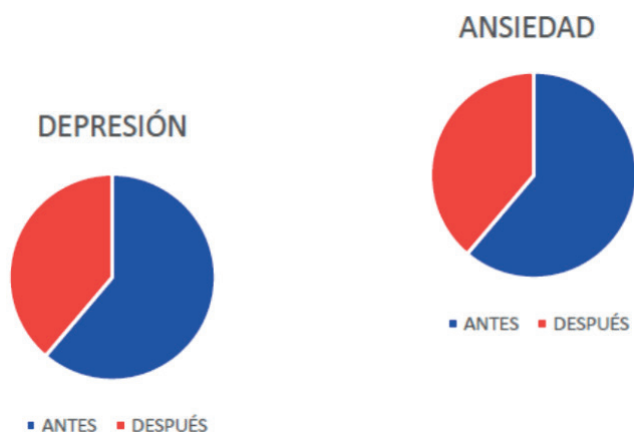
En cuanto a las **consideraciones éticas**, el proyecto tuvo lugar bajo la supervisión del Ministerio de Salud Pública y el Ministerio de Educación del Ecuador. La participación no conllevó ningún tipo de riesgo para los participantes. Se obtuvo un consentimiento informado de los representantes legales de todos los participantes, comunicándoles que la información de sus representados será utilizada en la investigación. Se les informó acerca de los objetivos y logros obtenidos en otros estudios del programa Super Skills for Life en otros países y en sus diferentes presentaciones tanto presencial como online, la participación fue voluntaria ya que los padres de familia inscribieron a sus hijos de forma digital.

Instrumentos

ESCALA	PRUEBA
ANSIEDAD	-Escala de ansiedad infantil de Spence (SCAS; Spence, 1997). -Informe de padres de escala de interferencia de vida de ansiedad infantil (CALIS-P; Lyneham et al., 1995).
DEPRESIÓN	-Cuestionario de estado de ánimo y sentimientos, versión para padres (MFQ-P; Angold et al., 1995).

Resultados

Dentro de los resultados del estudio con población ecuatoriana, Super Skills for Life se puede considerar un programa eficaz con resultados satisfactorios para la prevención y disminución de síntomas emocionales de niños que presentan ansiedad y/o depresión. Los beneficios del programa se extienden además a otros problemas exteriorizados

que presentan los niños participantes, como problemas de conducta y problemas en las relaciones sociales. En conclusión, la eficacia del programa Super Skills for Life con niños ecuatorianos es consistente con otros estudios que apoyan la eficacia de las intervenciones transdiagnósticas para reducir la ansiedad y depresión en población infanto-juvenil, y que defienden la utilidad del enfoque transdiagnóstico para la prevención de los trastornos emocionales. En aquellos niños que presentaron diagnóstico de trastornos interiorizados, se determinó: mejoría de los síntomas de ansiedad y depresión, disminución en los síntomas: disminución de la interferencia de la ansiedad en la vida de los padres y los sujetos, mejora problemas internalizantes: disminución problemas conductuales y con compañeros, aumento de habilidades sociales y autoestima.

REFERENCIAS

Barret , P., & Turner , C. (2001). Prevention of anxiety symptoms in primary school children: Preliminary results from a universal school-based trial. *Clinical Psychology, 40*, 399-410. doi:10.1348/014466501163887

Barret, P., Dadds, M., & Rapee, R. (1996). Family enhancement of cognitive style in anxious and aggressive children. *J Abnorm Child Psychol, 24*, 187–203. doi:10.1007/BF01441484

Brent, D., Kalas, R., Edelbrock, C., Costello, A., Dulcan, M., & Conover, N. (1998). Psychopathology and its relationship to suicidal ideation in childhood and adolescence. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 25*(5), 666-673. doi:10.1016/S0002-7138(09)60292-2

Essau, C. (2008). Comorbidity of depressive disorders among adolescents in community and clinical settings. *Psychiatry Res, 158*(1), 35-42. doi:10.1016/j.psychres.2007.09.007

Essau, C., & Ollendick , T. (2013). The Super Skills for Life.

Essau, C., Conradt, J., Sasagawa, S., & Ollendick, T. (2012). Prevention of anxiety symptoms in children: results from a universal school-based trial. *Behav Ther, 43*(2), 450-64. doi:10.1016/j.beth.2011.08.003

Essau, C., Lewinsohn, P., Olaya, B., & Seeley, J. (2014). Anxiety disorders in adolescents and psychosocial outcomes at age 30. *J Affect Disord, 163*, 125-32. doi:10.1016/j.jad.2013.12.033

Essau, C., Olaya, B., Sasagawa, S., Pithia, J., Bray, D., & Ollendick, T. (2014). Integrating video-feedback and cognitive preparation, social skills training and behavioural activation in a cognitive behavioural therapy in the treatment of childhood anxiety. *Journal of Affective Disorders, 167*, 261-267. doi:10.1016/j.jad.2014.05.056

Kendall, P., Flannery-Schroeder, E., Panichelli-Mindel, S., Southam-Gerow, M., Henin, A., & Warman, M. (1997). Therapy for youths with anxiety disorders: a second randomized clinical trial. *J Consult Clin Psychol, 65*(3), 366-80. doi:10.1037//0022-006x.65.3.366

Last, C., Perrins, S., Hersen , M., & Kazdin , A. (1992). DSM-III-R anxiety disorders in children: sociodemographic and clinical characteristics. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 6*, 1070-6. doi:10.1097/00004583-199211000-00012

O'Neil, & Kendall. (2012). Role of comorbid depression and co-occurring depressive symptoms in outcomes for anxiety -disordered youth treated with cognitive behavioral therapy. *Child and Family Behavior Therapy, 34*, 197-209.

Seligman, M., & Ollendick, T. (2011). Cognitive-behavioral therapy for anxiety disorders in youth. *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am, 2*, 217-38. doi:10.1016/j.chc.2011.01.003

Spence, S., Donovan, C., March, S., Gamble, A., Anderson, R., Prosser, S., & Kenardy, J. (2011). A randomized controlled trial of online versus clinic-based CBT for adolescent anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 79*, 629-642. doi:10.1037/a0024512

Stallard , P., Simpson, N., Anderson, S., Hibbert, S., & Osborn, C. (2007). The FRIENDS emotional health programme: initial findings from a school based project. *Child and Adolescent Mental Health, 12*(1), 32-37. doi:10.1111/j.1475-3588.2006.00421.x

CAPÍTULO 14

FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN MEDIA: ¿APRENDER, ENSEÑAR, EXPERIMENTAR?

Data de submissão: 18/03/2024 *Data de aceite: 02/05/2024*

Mónica Rocío Barón Montaño
Universidad San Alfonso. Faculdade de Psicologia. Bogotá – Colômbia
http://lattes.cnpq.br/9036460536584456
http://orcid.org/0000-0001-7026-4464

Luz Stella Cañón Cueca
Universidad San Alfonso. Faculdade de Psicologia. Bogotá – Colômbia
http://orcid.org/0000-0003-0159-8262

RESUMEN: El estudio que se presenta busca conocer y discutir los alcances educativos que la asignatura Filosofía representa en el escenario de la Institución Educativa Pablo Neruda, perteneciente a la red de escuelas públicas de la ciudad de Bogotá – Colombia. Para ello, se analiza la opinión de un grupo de estudiantes pertenecientes a los grados 10° y 11° de educación media en dicha institución, sobre las contribuciones y significados que la asignatura filosofía representa para su formación, a partir de una investigación exploratoria descriptiva. La investigación, que se encuentra en curso, se centra entonces en torno a la reflexión entre los sentidos dados a la asignatura filosofía por este grupo de estudiantes y el papel que tiene esta ciencia con la transformación de lo que se piensa y de lo que se sabe.

PALABRAS CLAVE: Educación media, enseñanza de la filosofía, pensamiento crítico, análisis de la realidad.

FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO MÉDIA: APRENDER, ENSINAR, EXPERIMENTAR?

RESUMO: O estudo apresentado tem como objetivo conhecer e discutir os alcances educacionais que a disciplina de Filosofia representa no cenário da Instituição Educacional Pablo Neruda, pertencente à rede de escolas públicas da cidade de Bogotá, Colômbia. Para isso, analisa-se a opinião de um grupo de estudantes dos graus 10º e 11º do ensino médio nessa instituição, sobre as contribuições e significados que a disciplina de Filosofia representa para sua formação, a partir de uma pesquisa exploratória descritiva. A pesquisa, que está em andamento, concentra-se na reflexão sobre os significados atribuídos à disciplina de Filosofia por esse grupo de estudantes e o papel que esta ciência tem na transformação do que se pensa e do que se sabe.

PALAVRAS-CHAVE: Educação média, ensino de Filosofia, pensamento crítico, análise da realidade.

PHILOSOPHY IN MEDICAL EDUCATION: LEARNING, TEACHING, EXPERIMENTING?

ABSTACT: The research as presented is aimed at building knowledge and discussing the educational achievements of philosophy classes at the Pablo Neruda Educational Institution that belongs to the public network of public schools in Bogotá, Colombia. To this end, the opinion of a group of students belonging to grades 10 and 11 of secondary education in the aforementioned institution has been analysed focusing on the contributions and purposefulness of philosophy for their own education using descriptive exploratory research methods.The research which is currently being conducted, focuses on the considerations between the purposes given to philosophy as a subject by this group of students and the role that philosophy has on the transformation of thought and knowledge.
KEYWORDS: Secondary education, teaching philosophy, critical thinking, analysis of reality.

INTRODUCCIÓN

El presente texto denominado, Filosofía en la Educación Media: ¿aprender, enseñar, experimentar?, corresponde a un avance en el proceso de una investigación en curso avalada por el Comité de Investigaciones de la Fundación Universitaria San Alfonso y que en esencia pretende promover una discusión en torno al propósito de la enseñanza de la Filosofía en la Educación Media en la ciudad de Bogotá. Para ello, se ha dado inicio con la postulación de una serie de cuestionamientos que nos permiten acercarnos a la realidad de dicha asignatura académica: ¿La filosofía se enseña? Si se enseña, ¿cómo se aprende? ¿Qué es la filosofía: un conocimiento, un pensamiento, un ejercicio, un estilo de vida? ¿Qué modos de pensamiento la filosofía puede promover? ¿Los jóvenes pueden filosofar? ¿Para qué? ¿Puede la escuela ser un espacio para filosofar? ¿Podría pensarse que la filosofía es educación y la educación es filosófica?

Para efectos de su abordaje se propuso la temática al semillero interdisciplinar de Filosofía y Teología, Aula sin fronteras, desde el cual se procedió a organizar y abrir una discusión que fuera dando luces sobre las indagaciones que debían asumirse, pero que también convocara otras voces del entorno, es así como del área de Psicología se adhiere una investigadora, del semillero dos investigadoras y tres estudiantes, seguimos a la espera de la participación de otros docentes que puedan aportar sus percepciones para enriquecer el trabajo.

Aspectos preliminares llevan al análisis de literatura representativa sobre el tema para posteriormente compartir los hallazgos en encuentros diseñados para este fin, igualmente se ubica una institución educativa del sector público que permita la aplicación de un instrumento para indagar sobre las percepciones de los estudiantes frente a la asignatura y generar con un grupo de docentes un conversatorio en el que se pueda avanzar en la construcción de un programa que establezca un enfoque y un propósito que identifique el área de Filosofía con las necesidades de los estudiantes y el devenir de la ciudad.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

¿La filosofía se enseña? Si se enseña, ¿cómo se aprende? ¿Qué es la filosofía: un conocimiento, un pensamiento, un ejercicio, un estilo de vida? ¿Qué modos de pensamiento la filosofía puede promover? ¿Los jóvenes pueden filosofar? ¿Para qué? ¿Puede la escuela ser un espacio para filosofar? ¿Podría pensarse que la filosofía es educación y la educación es filosófica? Estos son algunos interrogantes que, como docentes, de manera insistente nos instigan al enfrentar el desafío de orientar la enseñanza de la filosofía como área del conocimiento fundamental y obligatoria, en el marco de la educación colombiana según la Ley General de Educación promulgada en el año 1.994.

Al final, lo que siempre está en pauta es el motivo por el cual enseñamos filosofía, cuál es el sentido de intentar provocar en los estudiantes esa forma de afecto con el saber que ha sido la marca de las más diversas filosofías. Lo que está en pauta es el propio sentido y significado de aprender filosofía, de convertirse en filosofo, pero no por la vía institucional de afiliarse a una tradición de pensamiento, de saber lo que otros filósofos piensan, el ejercicio va más enfocado a la intención de afirmar con el saber y con el pensamiento, una relación de proximidad que permita a nuestros estudiantes "pensar desde sí", "pensar de otra manera", "problematizar, de manera crítica, por qué piensan lo que piensan, por qué saben lo que saben, por qué son aquellos que son".

El sentido central de todas estas cuestiones, para referirlo aquí de manera resumida, a través de una conocida fórmula nietzscheliana, es que cada uno de nuestros estudiantes pueda "llegar a ser lo que es", que cada uno pueda tornarse lo que es, a partir precisamente de los afectos con el saber y el pensamiento que la filosofía suscita. Es claro que esa relación será fortalecida únicamente desde la intencionalidad de cada uno, en una relación de cercanía con el pensamiento y los saberes, en la estrecha relación de un acto de búsqueda de la libertad que un docente apenas puede sugerir, insinuar, pero de ninguna forma forzar o determinar. Es por lo que, a partir de la información brindada por los estudiantes participantes será posible analizar, de manera cualitativa, aspectos relevantes en torno al sentido otorgado a la asignatura de filosofía por estudiantes de educación media.

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA

La educación media en Colombia corresponde a los dos últimos años del bachillerato y está orientada a la formación de los estudiantes bien para el ingreso a la Universidad o para avanzar en el mundo laboral, Pérez (2019) explica que la educación media desde la ley 115/94 presenta tres grandes retos: 1. Culminar, consolidar y avanzar en los logros de la educación básica (preescolar al grado noveno). 2. Comprender las ideas y los valores universales. 3. Preparar al estudiante para su ingreso a la educación superior o al trabajo (reforzar en el estudiante la construcción del proyecto de vida).

Se asume entonces que la educación media debería fortalecerse de modo tal que haya una diferencia notoria entre lo cursado en la educación básica y lo que debería ofrecerse en la educación media que corresponde a fortalecer los intereses de los estudiantes en sus áreas de preferencia con lo que puede igualmente encausarse su elección de carrera y la construcción de un proyecto de vida claro. En consecuencia, aunque los propósitos de la educación media no se alcancen en la realidad, las asignaturas académicas deberían favorecer el entorno formativo desde la perspectiva de la interdisciplinariedad para ofrecer a los estudiantes espacios críticos de análisis que contribuyan con la estructuración de su pensamiento, a fin de dotarlos de elementos para afrontar la vida en sociedad.

Es en este contexto en el que la Filosofía requiere ser cuestionada frente a los valores que se necesitan para la construcción de la ciudadanía activa y el análisis de la realidad. Hoy no se cuenta con un verdadero programa que promueva acciones formativas específicas orientadas a la transformación real del pensamiento, por el contrario, desde el punto de vista oficial, existe solo un bosquejo de programa formulado más desde lo histórico, que es válido, pero que, seguido fielmente, no fortalece el sentido crítico de los educandos. Se busca entonces construir un proceso a partir del cual pueda integrarse como aspecto fundamental, el análisis crítico de la realidad y dar un viraje a su abordaje, seguros de que será un espacio más atractivo para los estudiantes que los lleve a proponer un modelo de sociedad más igualitario, equitativo y en donde sea posible el desarrollo de la criticidad como valor fundamental y de transformación y en donde la fundamentación humanística permita la formación de mejores ciudadanos.

LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA, REVISIÓN DE LITERATURA

Resulta pertinente, en el marco de esta investigación, analizar la producción académica en torno al tema que nos ocupa, los textos que se presentan a continuación corresponden a propuestas que representan la misma preocupación que aquí señalamos y que han servido como base para las discusiones del semillero de investigación “Aula sin fronteras” y a la vez constituyen un elemento provocador del cual podemos servirnos para generar la reflexión tanto de docentes como de estudiantes frente a la realidad actual de la enseñanza de la Filosofía en las aulas de la educación media pública en Bogotá.

Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia

La revisión a la literatura prevista para este documento refiere, en primer lugar, el artículo titulado “Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la Filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia”, que surge de la reflexión producto de un trabajo de investigación desarrollado por Oviedo & Carmona (2019). El

artículo presenta un recorrido sobre la enseñanza de la filosofía en la educación media en Colombia; en sus abordajes, los autores resaltan las transformaciones que han surgido a partir de la década de los 90 hasta la actualidad; situación que ha sido marcada profundamente por una Filosofía de carácter occidental especialmente de tinte eurocéntrico. A partir de estos análisis, es posible dividir el artículo en dos grandes momentos: el primero está orientado en el análisis de un proceso histórico- lineal que ha tenido la enseñanza de la filosofía en nuestro país; y, en segundo lugar, se desarrolla una propuesta para la enseñanza de la filosofía desde América Latina recogiendo la visión y la sabiduría de nuestros pueblos; creando con ello una alternativa para la formación filosófica situada en nuestra realidad y buscando ante todo la formación filosófica integral de los estudiantes.

Recorrido Histórico

Como fue referido, a partir de la década de 1990 especialmente en la ley general de educación (ley 115 de 1994) y teniendo en cuenta las normativas definidas en la Constitución Política de 1991; se exige la formación de un ciudadano crítico y participativo, que sea capaz de comprometerse y cumplir con sus deberes. Lo que interesa en este punto es resaltar lo contenido en el artículo 31 de la Ley General de Educación, en donde la filosofía se cataloga como un área fundamental para la formación del ciudadano en la educación media. Teniendo en cuenta esta consideración, resultaba imperioso exigir en estos ambientes la enseñanza de la filosofía y, por tanto, las pruebas para acceder a la educación superior aplicadas a los bachilleres tenían gran contenido filosófico.

Cabe Resaltar que la filosofía o el contenido de esta área específicamente no estaba definido; por lo tanto, se tenía cómo primicia la Ley Uribe de 1903 en la que la formación filosófica se centraba especialmente en áreas como la metafísica, la ontología y la epistemología como también en la ética o moral. La resolución 2343 de 1996 ofrece indicadores de logros para la enseñanza de la filosofía en la educación media, indicadores que buscaban cultivar los procesos cognitivos y definir algunas metas, pero estos indicadores no estaban jerarquizados, ni mucho menos clasificados o amparados con alguna teoría del aprendizaje. Aunque existían indicadores de logro para el área de filosofía, no existían lineamientos curriculares que orientarán a los profesores sobre la selección de contenidos y la elección de métodos y estrategias para su enseñanza.

Es necesario dejar en claro que la enseñanza de la filosofía en la década de los 90 en Colombia, no tenía una orientación única para su abordaje en el bachillerato, de igual forma la prueba aplicada por El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) retomaba elementos o temas como problemas o autores propios de la filosofía, desde una perspectiva histórica, en la que los contenidos estaban fijados en elementos teóricos desarrollando una filosofía histórica -lineal especialmente de contenido europeo. Las disciplinas evaluadas en ese momento eran la cosmología, la metafísica, la moral, la

antropología, la estética, la epistemología y la lógica. Es a partir del año 2000, en el que sucede un cambio importante en la educación; se adopta un enfoque de competencias para la planeación y el diseño de los currículos, su finalidad era impulsar y fortalecer las competencias comunicativas (interpretativa argumentativa y propositiva) asumiendo de esta manera la competencia como un saber hacer en contexto.

Teniendo en cuenta dichos cambios, la evaluación de la filosofía dio un giro, lo que implicó que las pruebas de estado evaluarían únicamente asignaturas como la ética, la antropología, la epistemología, la ontología y la estética. Es en el año 2007 en donde se daría otro gran cambio; fue alrededor de un documento emitido por el ICFES llamado fundamentación conceptual área de filosofía; su autora Sofía Melo buscaba acoger la definición propuesta por la UNESCO sobre el tema de las competencias a partir de los cuales comenzaría a basarse la educación; estas cuatro competencias o pilares serían: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. En medio de este panorama la filosofía comenzaría a centrarse en lo ético, lo antropológico, lo epistemológico y lo estético. Se buscaba con ello dar respuesta a las preguntas sobre el hombre, sobre el ser y sobre el conocimiento.

La propuesta realizada por Claudia Sofía Melo (2007) tenía seis matices. El primero decía que la filosofía es un caminar hacia el conocimiento; el segundo, que la filosofía permite que el mundo y lo contenido en él, tenga sentido y valor; el tercero que la filosofía se ocupa en entender el contexto del estudiante es por eso, que el centro de la formación filosófica debe de estar en el diálogo estudiante-contexto, estudiante- política, estudiante-existencia, religión y arte. El cuarto dice que la filosofía debe ser vista como un espacio de reflexión y de crítica en donde los estudiantes fortalezcan la interpretación y ayuden a construir un mundo mejor. El quinto Matiz es asumir la filosofía como un saber que promueve, que cuestiona, que hace una crítica frente a la vida; en sexto lugar se propone el pensar filosófico como un reflexionar sobre las condiciones que constituyen la realidad y la existencia.

De la propuesta se podían evidenciar tres momentos en los que se organizó la enseñanza de la filosofía. 1. se partía de problemas filosóficos vinculados a ciertos autores, algunos contextos y se combinaban con una perspectiva histórica general en los que se demostraba de una forma sencilla la trascendencia de dichos problemas, tratando de relacionarlos con la vida cotidiana de los estudiantes. 2. Los recursos sugeridos para los profesores fueron textos filosóficos y matrices culturales, que se complementaban con las experiencias cotidianas del profesor, de los estudiantes y de la comunidad en general. 3. Las competencias evaluadas eran las interpretativas, argumentativas y propositivas.

En el contexto mencionado anteriormente las preguntas del área de la filosofía se centraban en tres grandes asuntos: A. Las preguntas del hombre frente a su mundo social y cultural (Cultura, arte, pautas morales, lenguaje y teorías del poder). B. Las preguntas por el ser (Ser, mundo, hombre, hombre y totalidad). C. Las preguntas por el conocimiento

(Ciencia, realidad y sociedad). La evaluación debía centrarse en la capacidad de los estudiantes para enfrentarse a los textos filosóficos, identificar su vínculo con las matrices culturales y emplear los conceptos filosóficos en el análisis de situaciones cotidianas (Oviedo & Carmona Cardona, 2019, pág. 28).

En este escenario, los textos filosóficos ocuparon un lugar central al ser asumidos como herramientas que contienen los conceptos y planteamientos que permiten al estudiante analizar y confrontar diferentes posiciones, por eso la estrategia que propone Melo (2007), gira alrededor de una formación de conceptos que genere en el estudiante esa capacidad de pensar desde las diferentes dimensiones de la realidad personal y social. Esa fue la forma en que durante varios años se desarrollaron los componentes y orientaciones con relación al área de filosofía, buscando, de igual forma, responder a los exámenes aplicados por el ICFES.

En el año 2010 el Ministerio Nacional de Educación emite el documento titulado "Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media", documento que propone que la finalidad de la educación filosófica es la formación de sujetos dialógicos, críticos y hermeneutas; capaces de indagar y argumentar. Es a partir del año 2010, que a los profesores se les recomienda concentrar su atención en los campos de lo estético, lo epistemológico y lo político. Con las nuevas orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media se busca el fortalecimiento de competencias básicas (comunicativas, matemáticas, científicas y ciudadanas); lo que se persigue es que el estudiante proponga soluciones de manera argumentativa ante los problemas de la naturaleza, la sociedad y del pensamiento en general. Las competencias en filosofía propuestas por el documento N. º14 del Ministerio de Educación Nacional sobre Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media, se desarrollan en tres grandes dimensiones; la dimensión crítica; la dimensión creativa y la dimensión dialógica; que vienen acompañadas de estrategias didácticas para plantear problemas y soluciones en relación con la moral, la epistemología y la estética.

Dichas orientaciones proponen que a la filosofía le corresponde la tarea de promover el pensamiento crítico y creativo, buscando una reflexión autónoma que promueva la comunicación y la interacción social. En el documento se considera fundamental la enseñanza de la filosofía porque lo que se busca es aprender a filosofar; el cultivo de cualidades y competencias son las que permiten reflexionar sobre los problemas individuales y colectivos. De esta forma, se busca impulsar en la clase de filosofía el uso de argumentos claros y la puesta en marcha de un diálogo respetuoso que responda a las necesidades reales de los alumnos; es en este sentido que se debe buscar que la tradición de las Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media (2010), la filosofía y el ejercicio de filosofar, se integren de la mejor manera para hacer posible la formación integral de los estudiantes.

Ahora bien, siguiendo el recorrido histórico propuesto por los autores del artículo, en año 2013 el ICFES emite un documento que se denomina "alineación del examen saber 11"; este documento promueve la evaluación de competencias genéricas o las famosas competencias para la vida; lo que es un retroceso a la parte reflexiva, dialógica -imaginativa, propuesta en el año 2010, dicho documento nace siguiendo el mandato del plan de desarrollo 2010-2014 en el contexto colombiano; se acepta por competencias desde ese momento la lectura, la escritura, la matemáticas y ciudadanía. Se dejan de lado las dimensiones propuestas en el documento del 2010 y lo que se propone entonces es una imbricación de la filosofía con el área del lenguaje, de tal forma que la lectura sea evaluada teniendo solo presente el área del lenguaje; se pone por encima del filosofar la evaluación de una lectura que vuelve a recaer en los análisis de textos que la prueba desarrolla. El gran problema es que la lectura crítica lo que busca es evaluar la capacidad de lectura, es decir, la forma como se entiende e interpreta un texto o una información; poniendo al mismo nivel la formación de la filosofía y del lenguaje básico. De esta manera se busca que los estudiantes sean capaces de reconocer información en los textos, siendo capaces de contextualizarla y usarla aparentemente para pensar problemas cotidianos; no se está enseñando a filosofar; por el contrario, se proponen frases, párrafos, capítulos e información a veces sin sentido que se convierten en textos de carácter meramente informativo.

Una nueva propuesta desde Nuestramérica

La propuesta planteada por los autores del artículo guarda relación con una alternativa para la enseñanza de la filosofía en Colombia, con ello se busca que la enseñanza -aprendizaje de la filosofía tenga orientaciones pedagógicas, que orienten el pensamiento desde un lugar común, es decir, desde la escuela. Su finalidad es promover un pensamiento auténtico que deje de centrarse en tendencias europeas impuestas como única forma de pensar el mundo y de hacer filosofía. Esta alternativa gira alrededor de una perspectiva liberadora, crítica y decolonial; buscando con todo este proceso hacer énfasis especialmente en una ruptura con las condiciones de dominación y dependencia que aún prevalecen en América en relación con el poder, el ser, el saber y la naturaleza. Lo que se pretende es dar sentido a la diversidad de sabidurías y prácticas culturales que están presentes en nuestros territorios latinoamericanos, buscando con ello la formación de un pensamiento filosófico que dé cuenta de la particularidad y la realidad histórica- social de los pueblos de Nuestramérica.

En realidad es fácil evidenciar en las escuelas la forma como los maestros han reforzado las expresiones colonialidad; enseñando posturas eurocéntricas con una serie de manuales o libros que están encaminados a trabajar estándares conceptuales, que lo único que persiguen es la enseñanza fundada en los cuatro momentos históricos que promueve

la filosofía o propone la filosofía de tinte europeo; la época clásica, medieval, moderna y contemporánea son esos grandes momentos históricos que hacen énfasis en áreas como la cosmología, la ontología, la antropología, epistemología, la ética, la política y la estética. El autor nos dice que es válido, pero una de las grandes limitaciones es centrarse en esos filósofos que son hombres de Europa y de América del Norte que no tienen la mayor noción sobre la realidad de los pueblos latinoamericanos; adicional a ello, aunque muchas ideas surgidas en nuestros territorios son importantes, son vistas por el ideal hegemónico o en esos contextos, como ideas sin importancia.

Las orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica invitan a sentí-pensar desde la realidad, exponen la importancia de acabar con la hegemonía del eurocentrismo y darle voz a las distintas cosmovisiones y filosofías presentes en América con el ánimo de hacer del pensamiento filosófico un espacio crítico, liberador y decolonial. La propuesta formulada, se presenta como una alternativa curricular y didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía en busca de una formación para el buen vivir en armonía con la naturaleza a partir del abordaje de algunos componentes.

- *Componente filosófico:* Se centra en periodos históricos que buscan hacer un análisis del pensamiento filosófico en América, teniendo en cuenta los principales autores, pensadores e intelectuales; de igual forma pone su mirada en algunos problemas y en sus categorías más importantes; en este componente es necesario tener presente las cosmovisiones que presentan muchas culturas precolombinas con las cuales hay que iniciar un diálogo otorgándoles el lugar que les corresponde y reconociendo su sabiduría.

- *Componente pedagógico:* Busca desde una perspectiva crítica y decolonial traer una pedagogía pensada en términos tradicionales, capaz de promover fundamentos pedagógicos para ajustarlos a las necesidades de una filosofía, que promueva una educación centrada en el diálogo de saberes, qué le da importancia a esas otras realidades y cosmovisiones permitiendo cuestionar ese conocimiento Euro- estadounidense que ha sido impuesto.

- *Componentes curriculares:* Los aspectos curriculares están construidos desde una perspectiva crítica intercultural con ella se quiere cuestionar la hegemonía de saberes eurocéntricos, se busca crear currículos escolares que se aparten de esos saberes que predominan e invitan al mismo tiempo a elaborar un pensamiento filosófico alternativo para el diálogo Interfilosófico e intercultural.

Esta propuesta nos lleva a cuestionarnos ¿para qué enseñar a filosofar? Es evidente entonces que en estos aspectos curriculares se deben tener en cuenta las orientaciones del Ministerio de Educación nacional en donde se plantea la enseñanza y aprendizaje con la finalidad de ser competente.

Tratando de integrar las competencias propuestas por el MEN y por los autores que desarrollan el artículo en mención; se evidencian cuatro elementos importantes: 1. La conciencia crítica (saber): lo que busca es concientizar a los estudiantes respecto a las

actuales condiciones de dominación y colonialidad que se presentan en las estructuras hegemónicas. 2. Diálogo Interfilosófico (Saber-hacer): Su finalidad es interpelar la hegemonía cultural dando a las distintas filosofías, saberes y sentí-pensamientos de América mayor trascendencia. 3. Acción transformadora (saber ser): parte de la noción de que el ser humano está en contacto con el mundo y por ese motivo debe conocer las estructuras sociales que son susceptibles a ser recreadas a partir de las necesidades propias de cada contexto. 4. Ciudadanía intercultural (saber convivir): Busca la formación en valores ciudadanos que promuevan la interculturalidad y que sean indispensables en el ejercicio de la Democracia bajo las dinámicas actuales.

Ahora bien, ante el cuestionamiento ¿qué enseñar? el autor nos dirá que lo que debemos enseñar es una filosofía desde Nuestramérica; una filosofía que promueva posibilidades de sugerir algunos ejes problemáticos, que permitan realizar análisis con relación a la enseñanza y aprendizaje de la filosofía desde una perspectiva más cercana, iniciativa que integre, además, unos componentes didácticos que generen una propuesta que esté conformada por un esquema general en donde se evidencie la propuesta curricular y la malla curricular; con la que se pueda hallar competencias, ejes problemáticos, ámbitos conceptuales y preguntas problematizadoras.

En síntesis, se puede afirmar que la reflexión de estos autores deja en claro que su abordaje no está en contra del eurocentrismo, ni de las culturas provenientes del norte; por el contrario, lo que busca es crear un diálogo incluyente y respetuoso capaz de reflexionar críticamente en contra de cualquier violencia en relación con el conocimiento o afines hegemónicos que se han perpetuado en muchos aspectos o dimensiones esenciales de Nuestramérica. Adicional a ello, se puede decir que este trabajo de investigación se propone crear consciencia sobre el sometimiento de muchos pueblos que aún se encuentran esclavizados política y económicamente; es un grito de auxilio ante el silenciamiento cultural que ha perdurado por décadas.

Documento N.º 14. Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media (Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia, 2010)

El documento representa una guía de enseñanza para el desarrollo de las competencias básicas y específicas que contribuyen a la formación integral del estudiante como persona crítica, creativa y dispuesta al diálogo, en la medida en que señala los conocimientos, habilidades y actitudes que pueden desarrollarse desde el campo filosófico, permitiendo así a los jóvenes constituirse en individuos autónomos, innovadores y solidarios, a partir de su propio contexto. Se busca también llenar un vacío existente en el país, con el fin de aportar al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en el campo de la enseñanza de la Filosofía. Este esfuerzo debe complementarse con procesos permanentes y sistemáticos de formación y cualificación de los docentes encargados de materializarlo en la práctica.

La formación como respuesta al interrogante ¿por qué enseñar Filosofía en la educación media?

La presencia de la Filosofía en la educación media permite que los jóvenes puedan desarrollar, desde el conocimiento de la problemática filosófica, habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas. Es evidente que, en el contexto actual, se genera constantemente la necesidad de presentar en forma coherente y lógica las ideas, aceptar los mejores argumentos y ayudar a desarrollarlos, así como defender un diálogo inclusivo, respetuoso y cuidadoso, condiciones estas que hacen que el saber filosófico pueda desarrollarse y satisfacer las necesidades de formación del estudiante de la educación media. Ahora bien, en el diálogo con los filósofos no nos encontramos ante algo distante e inmóvil, sino que reconocemos, por nuestra historicidad, el pasado en su dinámica presente y su proyección inevitable sobre el porvenir.

Orientaciones pedagógicas: Pedagogía, Filosofía y competencias

En sus reflexiones acerca de la pedagogía, Kant, mencionado en el documento 14 de Orientaciones sobre la filosofía en la educación media, MEN (2010) señalaba que "el hombre tiene necesidad de cuidados y de educación porque en ellas está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana." (pag.28) Con el objeto de reducir, precisamente, la brecha entre los saberes propios de las disciplinas y los saberes provenientes de la praxis y la acción social se introduce en el contexto escolar el concepto de «competencia».

Las competencias, para el ejercicio de filosofar, se evidencian en los desempeños o acciones del estudiante que permiten al docente valorar el nivel de desarrollo de estas. El documento señala, en primer lugar, la competencia crítica, con ella se busca posibilitar la emancipación del sujeto permitiendo apreciar la parcialidad de las pretensiones de verdad y de validez, así como la necesidad de examinarlas mediante la crítica recíproca y la interpelación. Una segunda competencia es la dialógica, el diálogo filosófico debe fundarse en el reconocimiento de los contextos y el afianzamiento de la razón, así como en la construcción de confianza entre los interlocutores; gracias a ello es posible alcanzar una mejor comprensión del mundo, de la subjetividad propia y de la subjetividad de los demás. En tercer lugar, se alude a la competencia creativa, el espíritu emancipatorio propio de la reflexión filosófica se manifiesta en el desempeño de formular nuevas interpretaciones de textos, de obras artísticas, de hechos históricos y de condiciones sociales que sirven como material de base para la reflexión filosófica.

Ante la pregunta, ¿por qué enseñar en filosofía?, el documento argumenta que la filosofía fortalece el desarrollo de las competencias comunicativas, pues es en esencia una actividad que requiere de las competencias lectoras y escritoras. El juego de hablar y escuchar exige una actitud de apertura al otro, un esfuerzo para comprenderlo, al mismo tiempo que para buscar las mejores razones por las cuales se considera que

un argumento es mejor que otro. En tal sentido, se refieren también, las competencias básicas y enseñanza de la filosofía, destacando las competencias comunicativas, con las que se "hace referencia al poder que tiene un hablante de comunicarse en forma eficaz en contextos culturalmente significantes", seguido de las competencias matemáticas, que requieren procesos de argumentación, producción y generalización de razonamientos. Por último, están las competencias científicas, que implican el uso comprensivo del conocimiento científico, la capacidad de construir explicaciones y realizar indagaciones. El desarrollo de los conocimientos, habilidades y destrezas que se logra al fortalecer tanto las competencias científicas como las matemáticas, se acrecienta con la competencia crítica.

Propuesta curricular, didáctica e implementación

Enseñanza de la Filosofía basada en problemas

El documento analiza cómo precisamente a través de un currículo problémico se busca desarrollar una actitud filosófica orientada a indagar y someter a permanente examen nuestras creencias, juicios, sentimientos y valoraciones.

Didáctica en la enseñanza de la Filosofía en educación media

La necesidad de encontrar el camino para acercar al joven al pensamiento filosófico y desde allí formar su actitud crítica, reflexiva y analítica, no es un problema exclusivo de la filosofía, también lo es de la educación en general. Para el caso particular de la enseñanza de la filosofía, la didáctica y la pedagogía se establecen como herramientas y no como fines en sí mismos. La didáctica crítica cumple entonces la función de fortalecer el estudio y la puesta en marcha de todos los aspectos referentes al desarrollo práctico de la teoría educativa y el desarrollo curricular. En cuanto a la implementación curricular, el documento recomienda a los docentes que orientan la asignatura de filosofía, hacer un esquema más completo en el que se reconozcan las características singulares de cada contexto global, regional y local desde conjuntos más amplios de preguntas.

Estrategias didácticas

En cuanto a las estrategias para la enseñanza de la Filosofía en educación media, el documento propone:

Lectura y análisis de textos filosóficos.

La lectura filosófica es, siempre, una relectura. Los textos filosóficos no son para leerlos sino para estudiarlos, para encontrar su estructura, para pensar detenidamente sus tesis y sus argumentos, para contrastar las ideas con otros filósofos.

El seminario

Los grupos de asistentes al seminario no deben ser numerosos para posibilitar una amplia participación y permitir al director conducir el proceso de investigación.

La disertación filosófica

Puesto que la filosofía es una actividad creadora y crítica, la disertación se convierte en la materialización o expresión de esta actividad del pensamiento cuyo objetivo es ofrecer una respuesta argumentada a la pregunta planteada por el autor.

El comentario de textos filosóficos

Un comentario de texto supone, en primer lugar, una serie de "enfrentamientos" del estudiante con el texto que es objeto de su atención. La disertación se opone al comentario porque la primera responde a un ejercicio ilustrado de la razón en el cual el autor no expone una doctrina, sino que se apropia de sus razonamientos para defender su propuesta, mientras el comentario es un ejercicio exegético en el cual subyace el convencimiento del valor de la tradición, el valor de lo dicho.

El debate filosófico

Uno de los objetivos del filosofar en el joven está en que pueda pensar con mayor claridad, gracias a las ideas de los filósofos y a las desarrolladas en el diálogo con sus compañeros, sus situaciones vitales, sociales, interpersonales o particulares.

La exposición magistral de temas filosóficos

El trabajo realizado en la exposición didáctico–filosófica puede dar origen a varias posibilidades de construcción de conocimiento filosófico, entre las que se encuentran la formulación y el análisis de problemas, la presentación de tesis e hipótesis, la comprensión de las líneas de pensamiento filosófico. El foro de Filosofía

El foro de filosofía

Permite que los estudiantes se encuentren con jóvenes de otras instituciones y que compartan sus experiencias vitales en torno a las preguntas filosóficas.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la Filosofía

Las TIC representan un reto en la medida en que permiten el movimiento de las actividades educativas hacia la cooperación y expresan una de las características de la educación posmoderna. La presencia de las TIC en el mundo de la vida de los estudiantes obliga a pensar en su implementación en la formación filosófica de la educación media.

CONCLUSIONES

Para concluir se destaca en primer lugar que la escritura de este documento ha sido enriquecida, de manera significativa, gracias a los diversos talleres de validación realizados con más de trescientos docentes de filosofía en Educación Media, con directivos de programas de filosofía y licenciatura en Filosofía de diversas zonas del país, así como por la juiciosa evaluación realizada por varios doctores expertos en el campo de la Filosofía, ahí radica la importancia en este apartado.

En segundo lugar, se reconoce que las competencias que propone el documento buscan hacer que los estudiantes aprendan a dar razón, a argumentar, a expresarse y que sean capaces de solucionar problemas de la actualidad. Se busca la formación en tres campos de la filosofía: el conocimiento, la estética y la moral. Vistas desde su totalidad y su relación con otras áreas del saber. Se pretende también que estas orientaciones sirvan de elementos para la producción de material escolar y la programación de procesos destinados a cualificar a los docentes de filosofía.

Con relación a los contenidos no hay una directriz clara ya que se proponen algunas áreas del saber, en este caso queda a disposición del profesor la elección de los temas para dar respuesta al desarrollo de las competencias propuestas. Las orientaciones giran en torno a la formación por medio de preguntas problematizadoras que generen conocimiento y el desarrollo de las competencias básicas.

El documento destaca también la importancia de considerar todas las dimensiones del ser humano (política, económica, social y religiosa) para generar las propuestas curriculares que orienten una formación integral que dé respuesta a las exigencias según su contexto y sus necesidades.

Por último, se destaca la importancia de orientar hacia una formación filosófica que interactúe con otras ciencias, promoviendo la formación individual, social y política de los estudiantes.

REFERENCIAS

Astudillo, Augusto (2019). ¿Por qué importa la filosofía en la educación escolar para el siglo XXI? comentario de la exposición de la profesora Sylvia Eyzaguirre. Revista de Filosofía N. 76. Universidad de Chile.

Carmona-Cardona, A., & Paredes-Oviedo, D. (2019). Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia. Cuestiones De Filosofía, 5(24), 21-48. https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n24.2019.902

Kohan, Walter (2012). Filosofar, aprender e ensinar. Autêntica editora. Belo Horizonte. Melo Rodríguez, Claudia Sofía; Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (Mayo de 2007). Fundamentación Conceptual Área de Filosofía. Bogotá, Colombia.

Pérez, Ángel (2019). Educación media en Colombia: más de lo mismo. Revista Semana. Oyarzún R., P. (2016). La filosofía en la enseñanza media. Revista Chilena de Humanidades, (18-19), Pág. 221-230. Disponible en: https://revistachilenahumanidades.uchile.cl/index.php/RCDH/article/view/39738/413 16.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional (2010) Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. Documento N. 14. Bogotá D.C. Colombia. En línea, disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article241891.html?_noredirect=

LA MEDIACIÓN VYGOTSKIANA UNA ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE SOCIOCRÍTICO EN EL AULA

Data de aceite: 02/05/2024

Jessica Azucena Torres Illescas
https://orcid.org/0009-0007-0355-7663

Margot Hermosina Illescas Armijos
https://orcid.org/0009-0005-0045-2896

María José López Muñoz
https://orcid.org/0000-0001-9496-8597

Ricardo Geovanni Lalangui Sarango
https://orcid.org/0000-0002-7614-5682

RESUMEN: La mediación vygotskiana y el aprendizaje sociocrítico contribuyen a la formación de estudiantes reflexivos, cuestionadores y con profunda conciencia social. El objetivo es orientar a los educadores de básica superior en los fundamentos de la mediación vygotskiana en correspondencia con el desarrollo del aprendizaje sociocrítico del alumnado. El estudio responde a un enfoque mixto, un diseño no experimental, el tipo de investigación es bibliográfico y de campo. Se aplicó a 41 docentes de la sección vespertina una encuesta. La información recabada denota: Que el 90.24% sostienen que no han recibido orientaciones sobre la mediación, el el 97.56% expresa que no han sido informados sobre las categorías de la mediación: los instrumentos psicológicos y los instrumentos mediadores, el 87.80% asevera que no los han orientado sobre las dimensiones sociocríticas: técnica, de emancipación y social, el 78.05% puntualiza que el Ministerio en las directrices no resalta el aprendizaje sociocrítico, el 100% ratifica que no ha recibido capacitación sobre la mediación y el aprendizaje sociocrítico. Considerando los resultados se infiere que el profesorado desconoce en un alto porcentaje los aspectos auscultados, por lo que urgente actualizar a los educadores.

PALABRAS CLAVES: mediación vygotskiana; categorías mediadoras; dimensiones; aprendizaje sociocrítico

VYGOTSKIAN MEDIATION, A STRATEGY TO DEVELOP SOCIOCRITICAL LEARNING IN THE CLASSROOM

ABSTRACT: Vygotskian mediation and socio-critical learning contribute to the formation of reflective, questioning students with deep social awareness. The objective is to guide upper elementary educators in the fundamentals of Vygotskian mediation in correspondence with the development of students' socio-critical learning. The study responds to a mixed approach, a non-experimental design, the type of research is bibliographic and field. A survey was administered to 41 teachers of the evening section. The information collected denotes: That 90.24% maintain that they have not received guidance on mediation, 97.56% express that they have not been informed about the categories of mediation: psychological instruments and mediating instruments, 87.80% assert that they have not They have been guided on the socio-critical dimensions: technical, emancipation and social, 78.05% point out that the Ministry in the guidelines does not highlight socio-critical learning, 100% confirm that they have not received training on mediation and socio-critical learning. Considering the results, it is inferred that a high percentage of teachers are unaware of the aspects monitored, so it is urgent to update educators.
KEYWORDS: vygotskian mediation; mediating categories; dimensions; sociocritical learning

INTRODUCCIÓN

Comprender el proceso de mediación Vygotskiana contribuye a dar un significado socio crítico al proceso de enseñanza aprendizaje, en la medida que posibilita varias herramientas que propician la participación activa de los educandos y con ello se favorece la maximización de las potencialidades de actores intervinientes, en función de espacios de reflexión y toma de conciencia social respecto al mundo que les rodea, lo que implica se cuestionador ante los problemas existentes. En esta perspectiva emerge desde el aula y su entorno social información concreta a partir de la integración de estrategias de mediación. Para corroborar desde la praxis de los docentes de básica superior la aplicación de la mediación vygotskiana orientado al desarrollo del aprendizaje socio crítico, en la reunión de la sección vespertina a la que asistieron 41 docentes, se mantuvo un conversatorio sobre cinco aspectos básicos, que dieron lugar a la siguiente información: el 90.24% (37 de 41) tiene un conocimiento nocional sobre la mediación vygotskiana; el 97.56% (40 de 41) desconocen sobre las categorías mediadoras; el 87.80% (36 de 41) carecen de conocimiento sobre las dimensiones del paradigma socio crítico; el 78.05% (32 de 41) tienen un conocimiento muy superficial sobre el aprendizaje sociocrítico y el 100% (41 de 41) aseveran que no han recibido capacitación sobre la mediación vygotskiana en correspondencia con el aprendizaje sociocrítico, a partir de estos insumos epistémico se hilvana el presente artículo científico.

Para alinear la construcción en consonancia con el contexto de análisis se propone el siguiente objetivo: Orientar a los educadores de básica superior en los fundamentos de la mediación vygotskiana en correspondencia con el desarrollo del aprendizaje sociocrítico del

alumnado, es permite que el profesorado interiorice con rigurosidad científica los sustentos de los constructos de análisis, lo que posibilita que los educadores superen las limitaciones conceptuales sobre la mediación vygotskiana y el desarrollo del aprendizaje sociocrítico en los educandos, lo cual da un giro al desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de los diferentes contenidos de estudio, al respecto la mediación vygotskiana según Rodríguez (2009), citado por Ledesma (2014), menciona que:

Es construir conjuntamente con una persona o grupo de personas, esquemas para potenciar su capacidad del mediado y con la concepción de que todo mediador puede efectuar el desarrollo humano a partir de que el enfoque histórico cultural ofrece herramientas conceptuales y metodológicas para un replanteamiento del problema de la relación aprendizaje-desarrollo y, en consecuencia, alternativas distintas para enfrentarlos (p. 31).

La eficacia del proceso de mediación lo constituye el tipo de interrelaciones que se desarrollan entre pares y demás actores sociales intervinientes, lo que implica la generación de encuentros argumentativos que son la base de transferencia de la información de análisis o discusión desde posicionamientos sociales y culturales similares o distantes, el engranaje de los discursos, depende que los interlocutores desde la reflexión y la contradicción lleguen a acuerdos intelectuales o mentales razonados que desde lo complejo se completan.

La importancia de la presente contribución intelectual se basa en sucesivas aproximaciones teóricas, con la finalidad que los educadores interesados en mejorar su praxis pedagógica, cuentes con los constructos científicos inherentes con la mediación vygotskiana y el aprendizaje sociocrítico que debe alcanzar los discentes, en la medida que se constituyen en actores y autores de la construcción de su propio conocimiento individual. Por un lado, es necesario tomar conciencia que el conocimiento no emerge del aislamiento sino de la riqueza de los procesos de mediación que se dan entre los humanos y su entorno; pero para esto es necesario la existencia de procesos de análisis, reflexión y discusión aspectos básicos para que el estudiante alcance un aprendizaje sociocrítico.

En este escenario de abordaje teórico de la mediación y el aprendizaje sociocrítico, para ampliar el contexto de análisis, se presente un recorrido sucinto a escala mundial, Latinoamericana y nacional, desde la siguiente construcción epistémica:

En el ámbito mundial, concretamente en España para Blasco, Arraiz y Garrido (2019) "la mediación es una estrategia fundamental en el proceso apropiación cultural de los niños" (p. 9). La mediación es una estrategia dinamizadora, socializadora y de culturización, que direcciona de forma consciente la comprensión de la información en consonancia con su realidad especifica, donde el rol del docente se constituye en un mediador de los procesos cognitivos y de socialización de los estudiantes, desde la óptica de integración con los componentes principales de su realidad social.

Los docentes comprometidos con el mejoramiento de la formación integral del alumnado, se interesa por integrar a su gestión pedagógica estrategias metodológicas

interactivas que faciliten que los educandos logren un aprendizaje socio crítico, condición básica que contribuye que los alumnos, asuman la transformación de la sociedad como imperativo personal y colectivo. Para Kemmis (1992), citado en el contexto español por Fernández (2009) manifiesta que es “una ciencia socio-crítica que busca la manera de hacer que la transformación de la realidad de los educadores y teóricos, forme parte de una sola tarea” (p. 253). El aprendizaje socio crítico dentro de la preparación del alumnado, sienta las bases para que los educadores y los educandos asuman la transformación de su realidad, como un principio básico de mejoramiento de las condiciones de vida de su entorno social, desde la reflexión, el cuestionamiento y el consenso de saberes y contenidos.

El profesorado tiene un doble compromiso profesional con las exigencias ministeriales, pero sobre con las demandas sociales que cobija al alumnado desde la diversidad familiar, cultural, credo, económica, entre otras, donde los procesos de mediación son insoslayables y tienen una fuerte repercusión en las interacciones de los procesos pedagógicos intra áulico, donde con mayor razón la mediación se configura como una estrategia que sirve de puente entre lo curricular y sociocultural. Desde una tendencia chilena, Labarrere (2008) sostiene que “el objetivo de la mediación pedagógica es la transformación, desencadenar o promover procesos de reestructuración en la personalidad, o en los sujetos (individuales y colectivos)” (p. 89). El docente debe asumir la mediación pedagógica como un proceso altamente interactivo y transformador de las estructuras mentales y emocionales de los educandos, para que, desde la reflexión y la comprensión de la realidad circundante inmediata, se constituyan en sujetos de cambio y mejoramiento de las condiciones sociales y culturales de todos, donde se visibilice los intereses sesgados de grupos concretos.

Los docentes interesados en reducir la presencia memorística de la educación tradicional, es necesario que incursione en los lineamientos de enfoque socio crítico que se orienta generar espacios de transformación social desde el aula, donde el educando se apropie de los causales de su realidad, que directa e indirectamente restringen una convivencia de igualdad, donde la reflexión y el derecho a la duda, se constituya en el puente pedagógico de un aprendizaje social, científico y crítico. El enfoque socio crítico para Arnal (1992), en el ámbito venezolano citado por Alvarado y García (2008) mencionan que “adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa” (p. 190). Es fundamental que el docente tenga presente que la teoría crítica responde a procesos eminentemente de construcción y reconstrucción social, que no descarta los datos empíricos ni maximiza lo argumentativo, sino en la medida que son necesarios, porque en la práctica son complementarios y de relevancia científica con conciencia social.

En el contexto ecuatoriano, existen aproximaciones teóricas en la línea de los instrumentos mediadores que son ejes que median los procesos de socialización de los discentes; según Collaguazo (2022) “los instrumentos mediadores son parte fundamental en la actividad que realizan los seres humanos para desarrollar las funciones superiores

para cumplir con el desarrollo personal" (p. 22). En el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes los instrumentos mediadores son subyacentes a la actividad argumentativa que establece dos más sujetos de aprendizaje, proceso que contribuye a la consolidación de las facultades superiores relacionados con la memoria, la atención y la reflexión en los sujetos de aprendizaje.

Los docentes deben asumir una posición de promover entre el alumnado condiciones que posibiliten el aprendizaje socio crítico, desde la interrogación, la incertidumbre y el cuestionamiento, no solo en función de lo que percibe sino de sus aproximaciones intelectivas. Desde una mirada nacional, Rivera, Mina, Campuzano y Barcia (2022) puntualizan que "la pedagogía crítica es la base teórica de la práctica educativa; y la didáctica, por su parte, es la disciplina en la que se concreta dicha base" (p. 1921). La pedagogía crítica en todo momento busca orillar al estudiante a pensar, reflexionar, indagar y cuestionar siempre, donde los consensos dialógicos se constituyan en el resultado de la convergencia de la teoría con la práctica.

Dentro de toda actividad humana comunicacional, la mediación es el puente que los une en todo momento, bajo las cuales se transfiere información que se procesa y modifica las estructuras mentales de uno o los dos interlocutores, con esto se resalta que para que exista la mediación, debe existir por lo menos un participante más, siendo esto un proceso eminentemente humano, comunicativo y formativo, dentro de este proceso se evidencian dos categorías de mediación: los instrumentos psicológicos y los instrumentos mediadores.

En las distintas interacciones sociales participan los instrumentos psicológicos, pero su configuración depende de la interiorización individual de la información al engranarse los procesos psicológicos inferiores y los superiores. Los instrumentos psicológicos según Álvarez y Del Río (2013) son: "todos aquellos objetos cuyo uso sirve para ordenar y reposicionar externamente la información, de modo que el sujeto pueda escapar de la dictadura del aquí y ahora y utilizar su inteligencia, memoria o atención" (p. 97). En este horizonte interactivo prepara al individual o a los sujetos de aprendizaje, para responder a las distintas situaciones que se generan en el momento, donde su capacidad de apropiación, concentración y memoria, se proveen de los insumos cognitivos adecuados para visibilizar lo implícito y lo explicito, desde la reflexión y el cuestionamiento equitativo.

Los educadores deben fortalecer las potencialidades cognitivas y emocionales de los educandos, que les permita comprender los postulados de la ciencia y ser sensibles de su realidad, desde la óptica de ser parte de la transformación social. Martín y De Pascuale (2011) "los instrumentos de mediación, en este caso la comunicación didáctica, no son herramientas neutras a través de los cuales se ejecutan operaciones, sino que integran las comprensiones de las prácticas en que se usan" (p. 351). Este tipo de instrumentos se caracterizan por mediar la comunicación como un acto pedagógico dinamizador e interactivo que implica la convergencia de una serie de procesos operacionales que favorecen la interiorización de la información, desde la práctica y el contexto que se utiliza los respectivos sujetos de aprendizaje.

El docente que asume el reto de lograr que los estudiantes alcancen un aprendizaje sociocrítico, deben tener presente las dimensiones básicas del paradigma sociocrítico, que contribuye que el alumno reflexione y sobre esta perspectiva proponer directrices de transformación social, en respuesta a su realidad sin desconocer el resto de realidades, por lo que es pertinente analizar los tres tipos de dimensiones: técnica, de emancipación y social.

El enfoque de la dimensión técnica contribuye que los actores de la educación tomen conciencia sobre la realidad implícita del capitalismo y las consecuencias de la producción masiva, para romper con lo puramente objetivo y mirar desde lo subjetivo, de la armonía y equilibrio. Para Habermas (1981), citado Vera y Jara (2018) la "dimensión técnica, que hace referencia a las relaciones entre personas y naturaleza concentradas en un trabajo productivo y reproductivo" (p. 8). Es necesario que los educadores determinen la forma en que se relacionan los educandos con su entorno natural y social, visibilizando la importancia que los estudiantes pasen de una actividad pedagógica reproductiva pasiva a un proceso de carácter productivo y creativo, por ende, en consonancia con sus vivencias cotidianas.

La dimensión social ratifica que los seres humanos nacen viven y mueren inmersos en ámbitos sociales y culturales definidos, pero no homogéneos sino totalmente heterogéneos, realidad que replica en el aula, de allí la necesidad de identificarlas para evitar cierto tipo de hegemonía sobre los grupos sociales más vulnerables. Vera y Jara (2018) opinan que la "dimensión social, que comprende las interacciones entre sujetos centradas tanto en la cultura como en las normas sociales" (p. 8). Esta dimensión visibiliza los múltiples tipos de interrelaciones que se establecen entre los sujetos de aprendizaje, donde cada ser humano trae consigo un determinado contenido social y cultural que traen cada uno de ellos, pueden diferir en gran medida, que exigen aceptación para convivir en armonía.

La dimensión de emancipación, abre al docente todo un espacio de convergencia para que los estudiantes dialoguen, cuestionen y lleguen a consensos, luego que han sido sometidos al tamiz de la razón y la reflexión. Según Contreras (2019) la dimensión emancipatoria "tiene como propósito criticar aquello que es restrictivo u opresivo y simultáneamente apoyar la acción que sirve a la libertad y al bienestar individual" (p. 10). El docente debe desarrollar los procesos intelectuales de la criticidad, que son fundamentales para cuestionar con propiedad y sustento todo aquello que tiene un carácter condicionador y que afecta la autonomía, la libertad y la toma de conciencia de los sujetos de aprendizaje.

METODOLOGÍA

El enfoque o método mixto de investigación, según Pereira (2011) son “aquellos que combinan metodologías cuantitativas y cualitativas” (p. 20). Esto permite analizar de forma integrada la información cuantitativa que surge de la realidad e interpretación de la misma, vinculada con la mediación vygotskiana y el desarrollo del aprendizaje socio crítico.

También se consideró la investigación bibliográfica física y digital congruente con los constructos que se analizan. Para Cervo y Bervian, citado por Baena (2017) “la investigación bibliográfica puede ser realizada independientemente o como parte de la investigación de campo y de la de laboratorio. En ambos casos, busca conocer las contribuciones culturales o científicas del pasado” (p. 69). Este tipo de investigación ofrece al investigador la posibilidad de acceder a múltiples fuentes de consulta que den sustento, en este caso asociado con la mediación vygotskiana y el desarrollo del aprendizaje socio crítico.

La investigación de campo, responde a la realidad concreta de análisis, de quienes se realiza el acopio de sus puntos de vista sobre algunos aspectos auscultados. Para Baena (2017) la investigación de campo incluye la “la observación y la exploración del terreno, que en realidad es el contacto directo con el objeto de estudio” (p. 70). En este contexto, se accedió a la institución para obtener los criterios directos de los propios involucrados, basado en su conocimiento que poseen sobre la mediación vygotskiana y el desarrollo del aprendizaje socio crítico.

Entre los métodos intervinientes, constan: El método histórico lógico, según Ortiz, Alejandre e Izaguirre (2023)“desempeña una función esencial, en tanto constituye vía eficaz para caracterizar el comportamiento del objeto a investigar, sus tendencias y regularidades” (p. 161). Facilita aproximarse al proceso evolutivo o histórico que tiene el objeto de análisis relacionada con la mediación vygotskiana y el desarrollo del aprendizaje socio crítico. En método inductivo – deductivo, de acuerdo a Rodríguez, Pérez y Alipio (2017) “está conformado por dos procedimientos inversos: inducción y deducción (p. 10). Esto contribuyo, por un lado, partir de los hechos encontrados para corroborarlos con la teoría y, por otro lado, ir desde la teoría a los fenómenos de análisis.

Respecto al diseño no experimental Dzul (2010) menciona: “es aquel que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Se basa fundamentalmente en la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos” (p. 2). En este caso no se realizó ningún tipo de manipulación de las variables de análisis ligadas con la mediación vygotskiana y el desarrollo del aprendizaje socio crítico.

Población y muestra: La población integrada por 41 educadores de básica superior, de los cuales el 60.98% son mujeres (25) y el 39.02% son hombres (16) de la sección vespertina de una de las instituciones de la ciudad de Machala. Para Arias, Villasís y Miranda (2016) “la población de estudio es un conjunto de casos, definido, limitado y accesible, que formará el referente para la elección de la muestra que cumple con una

serie de criterios predeterminados" (p. 201). En este caso la población la constituyen 41 docentes, es un grupo pequeño, por ende, no se requirió de muestreo, se encuesto a todos sobre la mediación vygotskiana y el desarrollo del aprendizaje socio crítico.

Unidades de observación	Encuestados	Porcentaje
Mujeres	25	60.98%
Hombres	16	39.02%
Total	41	100.00%

Elaborado: Torres, Jessica, Illescas Margot, López María y Lalangui Ricardo (2023).

Tabla 1. Docentes de educación básica superior (vespertina)

Fuente: Secretaría de la institución

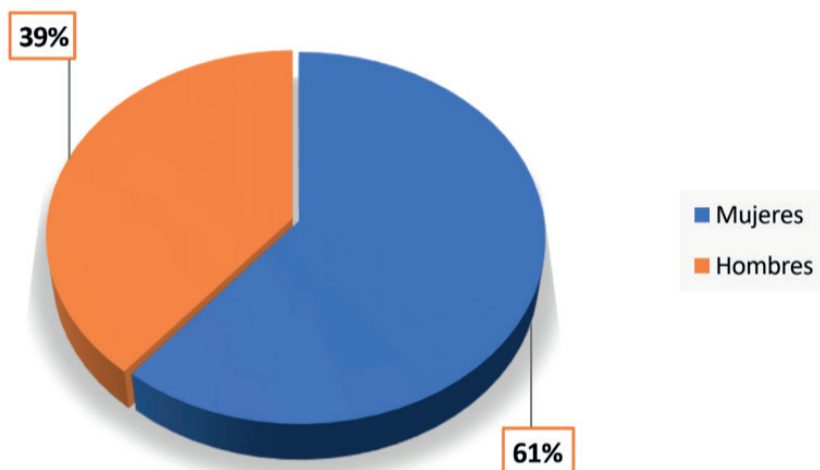



Gráfico 1: Docentes de educación básica superior (vespertina)

Elaborado por: Torres, Jessica, Illescas Margot, López María y Lalangui Ricardo (2023). Fuente: Secretaría de la institución

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los datos obtenidos (empíricos) de los docentes en mención son parte de las tablas y gráficos estadísticos, referente a los puntos de vista sobre la mediación vygotskiana y el aprendizaje sociocrítico, para este propósito, se realiza un análisis general y otro individualizado, desde el contexto de la consiguiente interrogante: ¿Cuál es el conocimiento de partida de los educadores relacionados con los sustentos de la mediación vygotskiana en correspondencia con el desarrollo del aprendizaje sociocrítico del alumnado?

Preguntas de rigor	Muy frecuentemente		Frecuentemente		Poco frecuente		Nunca		Total	
	F	%	f	%	f		F	%	f	%
En las reuniones de área se orienta sobre la mediación vygotskiana.	0	0.00%	4	9.75%	5	12.19 %	32	78,05%	41	20.00 %
Les han orientado sobre las categorías mediadoras, desde la perspectiva de Vygotsky.	0	0.00%	1	2.44%	2	4.88%	38	92.68 %	41	20.00 %
Les han facilitados información sobre las dimensiones del paradigma socio crítico.	0	0.00%	5	12.19%	6	14.63 %	30	73.17 %	41	20.00 %
Las directrices ministeriales resaltan el aprendizaje sociocrítico.	0	0.00%	9	21.95%	8	19.51 %	24	58.54 %	41	20.00 %
Ha recibido capacitación sobre la mediación vygotskiana y el aprendizaje sociocrítico.	0	0.00%	0	0,00%	2	4.88%	39	95.12 %	41	20.00 %
TOTAL	0	0.00%	1 9	9.27%	2 3	11.22 %	163	79.51 %	205	100%

Tabla 2. La mediación vygotskiana y el aprendizaje sociocrítico

Fuente: Constructos de análisis.Elaborado por: Torres, Jessica, Illescas Margot, López María y Lalangui Ricardo (2023).

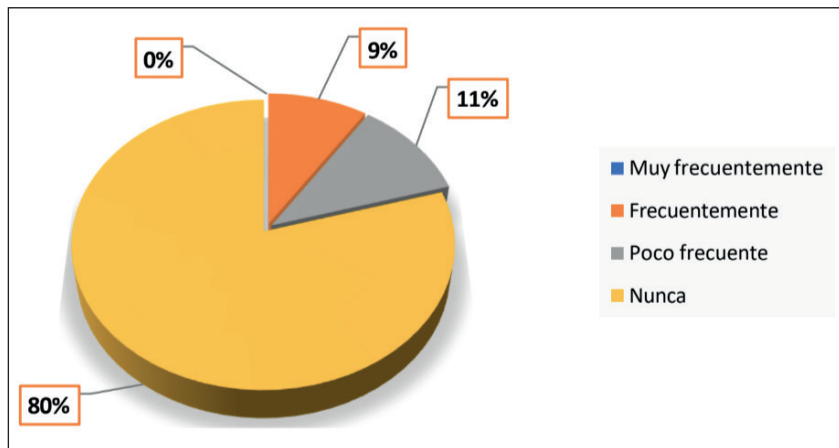



Gráfico 2: La mediación vygotskiana y el aprendizaje sociocrítico

Elaborado por: Torres, Jessica, Illescas Margot, López María y Lalangui Ricardo (2023).

Fuente: Constructos de análisis.

Los criterios de los docentes de educación básica superior de la sección vespertina relacionado con la mediación vygotskiana y el desarrollo del aprendizaje sociocrítico, de forma global, menciona los siguiente: el 69.51% nunca, el 11.22% poco frecuente y el 9.27% frecuentemente, al integrar nunca y poco frecuenta se aprecia que el 80.73% no cuenta con apoyo en los aspectos analizados. El análisis individual de los datos recabados, se describen a continuación.

Sobre la orientación que reciben en las reuniones de área sobre la mediación vygotskiana. El profesorado opina: el 78.05% nunca, el 12.19% poco frecuente y el 9.75% frecuentemente. Según Blasco, Arraiz y Garrido (2019) "la mediación es una estrategia fundamental en el proceso apropiación cultural de los niños" (p. 9). Los datos resaltan que casi la totalidad (nunca y poco frecuente) no recibe orientación en las reuniones sobre la mediación, esto reduce su implementación en el aula, lo que limita que los educandos tomen conciencia de los factores causales de la desigualdad que es parte de realidad social específica.

Sobre la orientación que le han proporcionado a nivel de las categorías mediadoras propuestas por Vygotsky. Los educadores puntualizan: el 92,68% nunca y resto es inferior al 5%. Las categorías son: los instrumentos psicológicos y los instrumentos mediadores, respecto a los instrumentos psicológicos, para Álvarez y Del Río (2013) son: "todos aquellos objetos cuyo uso sirve para ordenar y reposicionar externamente la información, de modo que el sujeto pueda escapar de la dictadura del aquí y ahora y utilizar su inteligencia, memoria o atención" (p. 97). Se observa que casi en su totalidad (nunca y poco frecuente) no han sido informados sobre las categorías mediadoras, esto reduce la preparación del alumno, para que responda a las distintas situaciones del momento, en función de su capacidad de apropiación, concentración y memoria, para visibilizar lo implícito y lo explicito, desde la reflexión y el cuestionamiento equitativo.

Referente a la información facilitada sobre las dimensiones del paradigma socio crítico. Los educadores expresan: el 73.17% nunca, el 14.63% poco frecuente y el 12.19% frecuentemente. Las dimensiones en mención son: técnica, de emancipación y social, según Contreras (2019) la dimensión emancipatoria "tiene como propósito criticar aquello que es restrictivo u opresivo y simultáneamente apoyar la acción que sirve a la libertad y al bienestar individual" (p. 10). Se evidencia que casi la totalidad (nunca y poco frecuente) no han sido informados sobre las dimensiones de análisis, limita que los estudiantes desarrollen los procesos intelectuales de la criticidad, para cuestionar con propiedad y sustento todo aquello que tiene un carácter condicionador y que afecta la autonomía, la libertad y la toma de conciencia de los sujetos de aprendizaje.

En lo atinente si constan en las directrices ministeriales las exigencias del aprendizaje sociocrítico. Los docentes opinan: el 58.54% nunca, el 19.51% poco frecuente y el 21.95% frecuentemente. Rivera, Mina, Campuzano y Barcia (2022) puntualizan que "la pedagogía crítica es la base teórica de la práctica educativa; y la didáctica, por su

parte, es la disciplina en la que se concreta dicha base" (p. 1921). Se constata que un alto porcentaje (nunca y poco frecuente) ratifican que las directrices ministeriales no resaltan el aprendizaje sociocrítico, esto limita en gran medida que los educandos permanentemente piensen, reflexionen, indaguen y cuestionen, para arribar a consensos dialógicos donde converja la teoría con la práctica.

Sobre la capacitación recibida relacionada con la mediación vygotskiana y el aprendizaje sociocrítico. El profesorado sostiene: el 95.12% nunca y el 4.88% poco frecuente. Labarrere (2008) sostiene que "el objetivo de la mediación pedagógica es la transformación, desencadenar o promover procesos de reestructuración en la personalidad, o en los sujetos (individuales y colectivos)" (p. 89). Se observa que la totalidad (nunca y poco frecuente) no han recibido dicha capacitación, situación que limita el establecimiento de procesos metodológicos altamente interactivos y transformadores de las estructuras mentales y emocionales de los educandos, para constituirse en sujetos de cambio y mejoramiento de las condiciones sociales y culturales de todos, donde se visibilice los intereses sesgados de grupos concretos.

CONCLUSIONES

La información proporcionada por el profesorado que consta en la tabla 2 referente a la mediación vygotskiana y el aprendizaje socio crítico en el alumnado, desde lo cuantitativo y lo cualitativa, se generan las siguientes conclusiones:

Interrogante 1: En torno a la orientación recibida en las reuniones de área sobre la mediación vygotskiana, al integrar nunca y poco frecuente el 90.24% (37 de 41) sostienen que no han recibido sobre la mediación, esto reduce que el alumnado tome conciencia de los factores causales de la desigualdad que es parte de su realidad social específica.

Interrogante 2: A nivel de la orientación recibida sobre las categorías mediadoras propuestas por Vygotsky. al fusionar nunca y poco frecuente el el 97.56% (40 de 41) asumen que no han sido informados sobre las categorías: los instrumentos psicológicos y los instrumentos mediadores, esto afecta la preparación del alumno, a la hora de pretender responder a las distintas situaciones del momento y poder visibilizar lo implícito y lo explicito, desde la reflexión y el cuestionamiento equitativo.

Interrogante 3: Sobre la información recibida a nivel de las dimensiones del paradigma socio crítico, al considerar nunca y poco frecuente el 87.80% (36 de 41) aseveran que no los han orientado sobre las dimensiones: técnica, de emancipación y social, esto limita que los estudiantes desarrollen los procesos intelectuales de la criticidad, para cuestionar con propiedad y sustento todo aquello que tiene un carácter condicionador.

Interrogante 4: En torno a las directrices ministeriales sobre el aprendizaje sociocrítico, al unificar nunca y poco frecuente el 78.05% (32 de 41) puntualizan que el Ministerio no resalta sobre el aprendizaje sociocrítico, esto limita en gran medida que los

educandos permanentemente piensen, reflexionen, indaguen y cuestionen, para arribar a consensos dialógicos donde converja la teoría con la práctica.

Interrogante 5: En cuanto a la capacitación recibida sobre la mediación vygotskiana y el aprendizaje sociocrítico, al integrar nunca y poco frecuente, el 100% (41 de 41) ratifican que no ha recibido capacitación en este ámbito, situación que limita el establecimiento de procesos metodológicos interactivos y transformadores de las estructuras mentales y emocionales de los educandos, para constituirse en sujetos de cambio y mejoramiento de las condiciones sociales y culturales al que pertenece.

RECOMENDACIONES

Se solicita a la coordinadora de la sección vespertina direccionar a los docentes en la integración de procesos de mediación vygotskiana, con la finalidad que promover en el alumnado la tome de conciencia de las causales generadoras de la desigualdad presentes en su realidad social específica.

Se sugiere al profesorado en las reuniones de área desarrollar conversatorios sobre las categorías mediadoras: los instrumentos psicológicos y los instrumentos mediadores, orientado a desarrollar entre los discentes procesos intelectuales para responder a las distintas situaciones del momento y poder visibilizar lo implícito y lo explicito.

Se recomienda a los asesores del distrito respectivo actualizar a los educadores sobre las dimensiones del paradigma socio crítico: técnica, de emancipación y social, desde la perspectiva se promover entre los estudiantes el desarrollo de la capacidad de criticidad, para cuestionar con propiedad y sustento todo aquello que tiene un carácter condicionador.

Se sugiere a los docentes profundizar en directrices ministeriales relacionadas con el aprendizaje sociocrítico, para desarrollar en los educandos el hábito de pensar, reflexionar, indagar y cuestionar, para construir consensos dialógicos donde converja la teoría con la práctica.

Se sugiere a los directivos del plantel coordinar con las entidades educativas respectivas procesos de capacitación sobre la mediación vygotskiana y el aprendizaje sociocrítico, basados en la inclusión de procesos metodológicos interactivos y transformadores de las estructuras mentales y emocionales del alumnado, para constituirse en sujetos de mejora de las condiciones sociales y culturales que pertenece.

REFERENCIA

Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las realizadas en el doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de investación.*, 187-202. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf

Alvarez, A., & Del Río, P. (2013). Capítulo 6. En A. Alvarez, & P. del Río, *Educación y desarrollo: La teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo* (págs. 94-119). Obtenido de https://mcesuvaq.files.wordpress.com/2013/08/9-educacic3b3n-y-desarrollo.pdf

Arias, J., Villasís, M., & Miranda, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México.*, 201-206. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf

Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación.* México: Grupo editorial Patria. Obtenido de http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf

Blasco, A., Arraiz, A., & Garrido, M. (2019). Claves de la mediación para el desarrollo de la comprensión lectora. Un estudio cualitativo en aulas de 4º de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 30*(2), 9 - 27. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7324757

Collaguazo, V. (2022). *Enfoque pedagógico sociocultural de Vygotsky y las relacionesinterpersonales.* Quito. Obtenido de http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/28578/1/UCE-FIL-COLLAGUAZO%20VANESSA.pdf

Contreras, D. (2019). El enfoque socio crítico en la educación. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa.*, 1-12. Obtenido de http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/88/88868015/88868015.pdf

Dzul, M. (2010). *Fundamentos de la metodología de la investigación.* España.: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Obtenido de https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Presentaciones/licenciatura_en_mercadotecnia/fundamentos_de_metodologia_investigacion/PRES38.pdf

Fernández, S. (2009). Consideraciones sobre la teoría socio-crítica de la enseñanza. Enseñanza & Teaching:. *Revista Interuniversitaria De Didáctica.*, 241-259. Obtenido de https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4079/4103

Labarrere, A. (2008). Bases Conceptuales de la Mediación y su Importancia Actual en la Práctica Pedagógica. *SUMMA Psicológica UST.*, 87 – 96. Obtenido de file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-BasesConceptualesDeLaMediacionYSuImportanciaActual-2774206.pdf

Ledesma, M. (2014). *Análisis de la Teoría de VYGOTSKY para la Reconstrucción de la Inteligencia Social.* Cuenca -Ecuador.: Universidad Católica de Cuenca. Obtenido de file:///C:/Users/PC/Downloads/LIBRO-VYGOTSKY.pdf

Martín, D., & De Pascuale, R. (2011). *Instrumentos de mediación en la construcción cognitiva.* Argentina.: Universidad Nacional del Comahue. Argentina. Obtenido de https://www.aacademica.org/000-052/502.pdf

Ortiz, M., Alejandre, S., & Izaguirre, R. (2023). Contribución al análisis epistemológico del método histórico lógico en la investigación educativa. *Revista transformación.*, 159-177. Obtenido de http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v19n1/2077-2955-trf-19-01-159.pdf

Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare.*, 15-29. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf

Rivera, E., Mina, A., Campuzano, R., & Barcia, G. (2022). Didáctica crítica como fortalecimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación superior en el Ecuador. *Revista Dominio de la Ciencia*, 1913 - 1934. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8635181

Rodríguez, A., Pérez, J., & Alipio, O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista Escuela de Administración de Negocios.*, 1-26. Obtenido de https://www.redalyc.org/pdf/206/20652069006.pdf

Vera, A., & Jara, P. (2018). El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente. *Revista: Innove Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción.*, 1-24. Obtenido de http://innovare.udec.cl/wp-content/uploads/2018/08/Art.-5-tomo-4.pdf

CAPÍTULO 16

SIGNIFICADOS CULTURALES E INTENTO DE SUICIDIO

Data de aceite: 02/05/2024

Teresita Morfín López
Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)
Departamento de Psicología, Educación y Salud.
Guadalajara, Jalisco, México
https://orcid.org/0000-0003-3994-3025

RESUMEN: Este estudio propone identificar significados del intento del suicidio en adultos jóvenes con intento de suicidio, desde una perspectiva cultural, mujeres y hombres mexicanos. La población adulta joven en México es en la que se presentan las tasas de suicidio más altas, entre 2017 y 2022 fue 9.9 por cada 100 mil habitantes, y la tasa general fue de 5.4 por cada 100 mil habitantes (INEGI 2022). Se entrevistaron 32 adultos jóvenes que intentaron suicidarse. Se identificaron sentimientos, pensamientos, acciones, interacciones y circunstancias de los participantes en torno al suicidio y el intento de suicidio. Se realizó un análisis cualitativo interpretativo en base a la teoría fundada. Se construyeron ocho categorías, que agrupan y organizan las experiencias de los participantes en relación con las causas, sentimientos, pensamientos, acciones y circunstancias relacionadas con el suicidio y el intento de suicidio. Los factores de riesgo suicida, desde la perspectiva que aquí se desarrolla, se presentan principalmente en el núcleo familiar, caracterizado por un ambiente de violencia, falta de apoyo, soledad, precariedad y silencio. Se establece un diálogo interno consigo mismo en el que sus pensamientos y sentimientos, llevan a la persona a considerar que no hay otra salida que suicidarse. La comunidad constituida por el barrio, agrupaciones de vecinos, amigos, escuela, iglesia; es un espacio social pobre en recursos de apoyo, al cual no suelen recurrir los participantes. Las instituciones sociales tampoco ofrecen apoyos accesibles y oportunos. Las medidas de prevención que proponen los participantes son: contar con una persona de confianza con quien poder hablar de su situación, ayuda psicoterapéutica y el apoyo de la familia.

PALABRAS CLAVE: intento de suicidio, violencia doméstica, factores culturales, adulto joven, comunicación.

CULTURAL MEANINGS AND SUICIDE ATTEMPT

ABSTRACT: The purpose of this study is to identify the cultural meanings and suicide attempt among young adults, specifically mexican women and men who have attempted suicide. Young adult population in Mexico has one with the highest suicide rates, between 2017 and 2022 was 9.9 per 100 k inhabitants, and the suicide general rate in Mexico was 5.4 per 100 k inhabitants (INEGI 2022). Thirty-two young adults who had attempted suicide were interviewed. Participant's thoughts, feelings, actions, interactions, and circumstances around contemplating and attempting suicide were documented. A qualitative interpretive analysis based on the grounded theory was conducted. Eight categories were constructed which group and organize the participants' experiences regarding the causes, feelings, thoughts, actions, and circumstances related to suicide and suicide attempted. The suicidal risk factors from the perspective developed in this study are mainly present in the family circle, characterized by a violent environment, lack of support, loneliness, precariousness, and silence. Under these family conditions, where their thoughts and feelings lead them to consider that there is no other way out, but to commit suicide. The community, comprised of the neighborhood, associations, friends, school, and church, is an environment, poor in support resources, to which the participants do not usually turn. These social institutions do not offer accessible and timely support whenever the participants have resorted to them. The participants propose the following preventive measures: have a trustworthy person to be able to talk to about their situation, psychotherapeutic help, and family support.
KEYWORDS: Suicide attempt · Domestic violence ·Cultural factors · Young adult · Communication.

PERSPECTIVA PSICO CULTURAL EN ESTE ESTUDIO

El problema del suicidio es un acto en el que la relación del sujeto con su entorno social se expresa de múltiples formas y desde la perspectiva que aquí se presenta, una respuesta cultural ante problemas existenciales y vitales. Esta respuesta es diversa y varía de cultura a cultura y, aun dentro de una misma cultura, presenta variaciones de acuerdo con circunstancias económicas, sociales y políticas.

La Asociación Internacional para la Prevención del Suicidio (IASP) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), sostienen que el suicidio es prevenible, de hecho, la IASP afirma que todo suicido es prevenible. Es necesario conocer las condiciones culturales que generan el que se desarrolle un comportamiento suicida (OMS 2014, 2017, 2020). En junio de 2021, la OMS lanzó LIVE LIFE – VIVIR LA VIDA (en inglés y francés), una guía de implementación que consta de cuatro intervenciones clave, para prevenir el suicidio en todo el mundo. Consta de un enfoque multisectorial y propone un esfuerzo de colaboración social.

Abordar desde una perspectiva cultural el suicidio implica responder las siguientes preguntas:

¿Qué interacciones comunicativas establece el adulto joven con comportamiento suicida en su núcleo familiar, su comunidad y la sociedad?

¿En qué condiciones se desarrollan estas interacciones comunicativas?

¿Cómo el suicidio es una alternativa para enfrentar los problemas en esta población?

Se intenta responder estas preguntas y recuperar la experiencia subjetiva de los participantes en torno del suicidio. Esto implica reconstruir aspectos de su proceso de vida cotidiana que influyen en su decisión de suicidarse.

Es importante exponer conceptos que sustentan el abordaje teórico del suicidio y el intento de suicidio en este estudio.

PERSPECTIVA TEÓRICA: EL SOCIO CONSTRUCCIONISMO

Para Schütz (1972), fenomenólogo social, el sentido de la vida se construye en torno a dos elementos básicos: el *significado subjetivo,* que corresponde a los procesos que ocurren en la conciencia de la persona que construye lo que le es significativo, y el *significado objetivo* que corresponde a los contextos amplios de significado existentes en la cultura y que son compartidos socialmente.

En esta relación psico cultural, que se da entre el mundo y la persona, se construye el significado que confiere sentido a la realidad. El lenguaje en esta construcción es esencial, porque permite el ordenamiento y la comunicación entre del mundo externo y el mundo interno de la persona.

Este enfoque conceptual retoma la forma de conocer y construir la realidad elaborado por el socio construccionismo (Berger y Luckmann, 1983).

Para el acceso a la subjetividad de los participantes, se recurrió a la aplicación de una entrevista semiestructurada (Merton y Kendall 1946:545) (Gorden,1969, 1975; Danzin, 1970) como herramienta para conocer y comprender las experiencias y significados del suicidio y el intento de suicidio.

METODOLOGÍA UTILIZADA

La población estudiada fueron adultos jóvenes de la ciudad de Guadalajara, México, ya que en este grupo se encuentra la población con mayor tasa de suicidio en México. La tasa de suicidio en México en 2017 fue de 5.4 por 100 mil habitantes (6,494), para 2022 aumentó a 6.3 (8,123), lo que equivale a 1,629 más en 2022, con respecto a 2017. Las tasas de suicidio más altas se presentan entre los adolescentes y los adultos jóvenes 9.9 por 100 mil habitantes en adultos jóvenes de entre18 y 45 años (INEGI 2022)

El rango de edad para ser considerado adulto joven y ser incluido en este estudio fue de 18 a 45 años (Rice, 1997; Papalia, 1997).

El instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada (Merton y Kendall 1946:545) (Gorden,1969, 1975; Danzin, 1970).

Participaron 32 personas con intento de suicidio reciente, 20 mujeres y 12 hombres, conscientes, sin trastornos psicóticos y sin adicciones, con ingresos mensuales de entre 250 y 500 dólares americanos.

Los participantes se entrevistaron inmediatamente después del intento de suicidio, antes de la intervención psicológica.

Las entrevistas se realizaron en centros de salud mental para la atención a personas con intento suicida, en el área Metropolitana de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México.

En las entrevistas se formularon las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las causas por las que una persona intenta suicidarse?
- ¿Qué siente una persona que intenta suicidarse?
- ¿Qué piensa una persona que intenta suicidarse?
- ¿Qué hace una persona que intenta suicidarse?
- ¿Qué se puede hacer para prevenir el suicidio?

Se siguió el mismo orden de las preguntas en la realización de las entrevistas y se exploraron aspectos relevantes de su experiencia en relación con el suicidio y el intento de suicidio.

Todas las entrevistas fueron audio grabadas en formato digital y transcritas.

El método de análisis de datos sigue el procedimiento de la teoría fundada propuesto por Strauss, (1990), Glaser (1992), (Strauss y Corbin, 1998, 2012).

RESULTADOS DEL ANÁLISIS, CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

Las categorías y subcategorías identificadas muestran interrelaciones con un patrón particular, que explica lo que sucede en el contexto de la persona con comportamiento suicida: sentimientos, pensamientos, acciones, interacciones y circunstancia que lo llevan a enfrentar sus problemas de una forma determinada.

Se construyeron ocho categorías a partir del análisis de los datos, Strauss (1990), Glaser (1992), Strauss y Corbin (198, 2012).

CATEGORÍAS RESULTADO DEL ANÁLISIS

1) morir, 2) sentimientos, 3) autoconcepto, 4) apoyo social, 5) desamor, 6) violencia doméstica, 7) precariedad y 8) silencio

De forma sintética expondremos a continuación estas categorías y subcategorías, así como, viñetas que ilustran las categorías.

Se presentan esquemas explicativos que organizan lo que pudiera estar sucediendo en la persona, su entorno familiar, el contexto comunitario y el contexto social desde el punto de vista de la persona que ha intentado suicidarse.

1. **Morir**

1. **Morir:** Un acto personal, con un propósito definido y que se realiza de manera consciente, con el fin de terminar con la propia vida

   Total: 102 menciones

Morir es en sí misma una consecuencia de las relaciones conflictivas, violentas, de falta de apoyo y comunicación, que establecen los participantes con personas de su entorno familiar, comunitario y social.

Su deseo de morir lo expresan como: *"sólo morir", "descansar", "dormir", "acabar con los problemas", "van a estar mejor sin mí", "reunirse con un familiar que murió", "pedir ayuda".*

Aunque la persona expresa querer descansar o dejar de sufrir, las acciones que realiza son encaminadas a terminar con su vida.

Roque, soltero de 19 años.

E: El último jalón, ¿a qué te referías?

C: ***Al final, a la muerte.***

E: Y, ¿qué otra cosa siente alguien?, ¿cómo se siente en ese momento o antes?

[…]

C: *En* ***terminar más pronto, mejor****…, hacer las cosas más rápido… para dejar de sentir todo lo que siento.*

Amalia, 44 años, soltera, tiene antecedentes de abuso sexual.

E: ¿Tienes algún otro sentimiento, quizá en lo cotidiano, todos los días?

C: *¿En lo cotidiano? Mmm.*

E: Sí, todos los días.

C: ***En morirme.***

E: ¿Lo piensas mucho?

C: *Sí, sí lo pienso mucho.*

[…]

C: […] *pues no tomarme el medicamento, pero existen muchas formas de suicidarse. Pero pienso mucho en mi hermana, ella me ha dado mucho**, yo puedo matarme, cortarme las venas o muchas cosas. Pero no sé, ni yo sé que me está deteniendo**, **porque ya no quiero vivir**, **ya no quiero vivir, ya no quiero vivir***10.

Rosa, casada, 24 años, con estudios de preparatoria, es su primer intento.

C: […] *solo que ya iba **descansar**, se me iba olvidar todo, ya no iba a pasar por todo lo que estoy pasando aquí, **de que me insulten y sentirme mal**.*

[…]

C: *Solamente **descansar** y ya no saber de nada, **que ya nadie me diga nada*** […]15.

Carmen es una mujer de 39 años, vive en unión libre con su segunda pareja.

C: […] *que nadie te quiere, y pues piensas que la puerta es la más fácil de irte y decir: "Ya…, ya basta**, tantos problemas voy a darles solución**", y pues crees que esta es la **mejor solución*** […]16.

Martha, tiene 20 años, es soltera vive con sus padres y hermanos es su tercer intento:

C: ***Dormir**, yo era lo que quería, pero no se pudo.*

E: ¿Querías dormir un tiempo?

C: ***Toda la vida**.28*

Francisco es un hombre de 25 años, soltero, vive con sus padres y hermanos, no siente apoyo de su familia.

C: […] ***me dijo mi mamá** que estaba, que ya estaba…, que era mi culpa, que yo era el que no quería mantenerse bien y **que prefería verme colgado que colgarse ella viéndome a mí,** y pues ya, ahí fue cuando me decidí: **"Tienes razón, soy un inútil", y por eso me intenté suicidar**.*

[…]

C: […] *ya no quería seguir viviendo**, no quería ser un estorbo para mi familia***3

Ramón, es homosexual, soltero de 23 años acaba de terminar su relación de pareja homosexual de 5 años de duración. Dice que su intento de suicidio fue una forma de pedir ayuda.

C: […] *lo que quería era como **dar una alerta roja** a los demás, no tanto el quererme suicidar del todo, sino un: **"¡Ayuda!"*** […] ***Quería llamar la atención**, llenar un vacío*44.

Lilia es una la mujer divorciada 37 años, vive con su madre. Su esposo la dejó por otra mujer y tiene dos hijos adolescentes que no viven con ella porque no los puede mantener. Tiene una relación afectiva de pareja con un chico menor que ella que la golpea.

> **C:** […] *la depresión es la que me gana a veces, es la tristeza,* ***todo viene junto, es un paquete junto*** *y* ***es cuando todo se me junta y ya***46.

Los múltiples significados al hecho de suicidarse hacen suponer que, para hacerlo, se nombra el hecho y sus consecuencias de una forma distinta a la muerte, como *una mejor forma de vida para sus familiares, que van a estar mejor cuando él o ella no esté, o que los problemas que tienen se van a acabar, una vez que ellos terminen con su vida.*

2. Sentimientos

En torno a la decisión de morir se configura un estado emocional en el que los sentimientos que experimentan no los ayudan a encontrar soluciones o posibles alternativas a su situación. Los sentimientos se retroalimentan entre sí, así como, con las circunstancias adversas en las que se encuentran: violencia doméstica, falta de apoyo, desamor; se configura así un estado emocional permeado por la desesperanza.

Sentimientos Un sentimiento surge en relación con un objeto o representación determinada, se basa en la interpretación subjetiva de la percepción del objeto.

Total: 229 menciones

La cultura determina el repertorio afectivo de una sociedad y proporciona los significados, expectativas, metas, intereses y valores. Cada cultura describe un mundo peculiar, que es el resultado de preferencias, e intenta que cada uno de sus miembros se amolde afectivamente al horizonte simbólico construido, el cual tiene raíces a niveles profundos de la personalidad; la cultura no puede ser considerada como una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones (Geertz, 1973).

Los sentimientos que expresaron experimentar los participantes con intento de suicidio fueron: *soledad, tristeza, depresión, miedo, coraje, culpa, vacío, desesperación, ansiedad.*

Soledad

> Con el término *"soledad"* se hace referencia al estado de una persona que se siente sola, aunque no necesariamente *"esté sola"*. Eso quiere decir que puede haber personas que estén solas y que no experimenten soledad. Se puede suponer que la frecuencia y cantidad de relaciones sociales puede favorecer no experimentar la soledad, sin embargo, es necesario que estas relaciones sean constructivas.

Weiss (1974) define dos tipos diferentes de soledad, según sea el tipo de relación de la que se carece: la soledad emocional, que surge de una falta de unión íntima y cercana a otra persona: y la soledad social, que es resultado de la carencia de una red de relaciones sociales (Russell et al., 1984).

Las normas sociales establecen que, en cada etapa de la vida, es "normal" mantener unas determinadas relaciones como, contar con un grupo de amigos, estar casado o tener pareja. El no cumplir con estas expectativas puede influir en la vivencia de soledad (Villardón, 1993).

Lourdes a la pregunta acerca de las causas por las que una persona intenta suicidarse responde:

> **C:** […] *y pues la **soledad** también…, la tristeza*.

> […] Martha es una mujer soltera, de 20 años, vive con sus padres y tres hermanos, en total son seis en la familia. Es su tercer intento de suicidio:
>
> **E:** ¿Y cuál fue la causa del segundo [intento de suicidio]?
>
> **C:** *Depresión, **me sentía sola**, siempre me he sentido sola. Así, sin cariño, sin amor* […].
>
> **E:** […] ¿Qué crees que sienta una persona que intenta suicidarse?
>
> **C:** ***Una piedra en el lomo, un peso enorme, dolor**, **esa piedra lleva dolor**, decepción, angustias, miedos, terror, **como si te estuvieras desangrando tú sola***.

Lilia es una mujer divorciada, vive con su madre y tiene una relación de pareja con un joven que la maltrata y la golpea. Abusan ambos de distintas substancias:

> **C:** […] *Desde que me divorcié, **yo he estado sola**, no hay nadie, **no tengo apoyo de nadie**, solo estoy con mi mamá que estoy viviendo con ella* […].
>
> […]
>
> **C:** […] *estoy en casa de mi mamá**, pero estoy sola**, a veces ni me levanto* […] ***es muy triste e incómodo, mi soledad.***

Juan es un hombre de 25 años en unión libre, dice tener problemas de pareja:

E: […] ¿qué siente alguien que intenta suicidarse?

C: ¿Qué siente? Pues estrés, no…, pues, ***yo me sentía solo***…, […] *ni a mis amistades, ni a mis papás, ni a mi familia ya no la veo*.

Agustín de 42 años, casado y con hijos:

C: *Tristeza, **se siente solo, no siente uno el apoyo de la gente, de sus familiares**, más que nada*.

[…]

C: […] ***se siente soledad,*** *aunque estés conviviendo con ellos, pero tú,* ***dentro de ti, sientes una soledad,*** *un vacío que te hace falta llenar con tus familiares o con tu gente*[1].

La soledad en personas con comportamiento suicida es una vivencia generalizada, que se podría subsanar, en cierta medida, a través del apoyo familiar en unas relaciones familiares adecuadas. Con ello se daría un paso más en la prevención de las conductas suicidas (Villardón, 1993: 125).

Rudd (1990) corrobora la importancia del apoyo familiar en la aparición de conductas suicidas. Los suicidas perciben de sus amigos un alto apoyo, no así de los miembros de su familia. El autor interpreta estos resultados diciendo que las relaciones entre los amigos no pueden suplir la necesidad de apoyo familiar y, por ello, a pesar del apoyo de los iguales, se desarrollan conductas no deseables.

Tristeza

La tristeza es un sentimiento que aparece con frecuencia en los sentimientos referidos por los participantes, se relaciona con situaciones personales y afectivas con otros significativos: familiares, pareja, amigos, principalmente.

Para los participantes no existe diferencia entre depresión y tristeza. La depresión es un trastorno afectivo que tiene características específicas (DSM V), Sin embargo, la personas con intento de suicidio de este estudio, hace uso de este término sin diferenciarlo de tristeza.

Cuando se pregunta acerca de las causas de suicidio o de lo que siente una persona que intenta suicidarse, algunos de los participantes dicen experimentar tristeza.

Lourdes, 38 años, separada:

C: […] *los problemas familiares…, conflictos…, y este, y…, y pues la soledad también…,* ***la tristeza.***

[…]

1 CI-23-H-42-C.

C: […] *sí* ***aquí en mi pecho siento****, así como… que me da* ***mucha tristeza*** […].

[…]

Lilia, divorciada, 37 años:

E: […] ¿Cuáles son las causas por las que una persona intenta suicidarse?

C: *Pues son muchas cosas, pero para mí* ***la depresión*** *es la que me gana a veces, es* ***la tristeza,*** *todo viene junto, es un paquete junto y es cuando todo se me junta y ya*.

[…]

C: […] *ganas de llorar, casi no me da hambre,* ***no tengo ganas de nada, no quiero salir a la calle, estoy abandonada*****.**

Claudia, 18 años, soltera:

C: […] ***me siento muy apagada*** […] ***muy apagada, cansada*** […][2].

Roque, 28 años, soltero:

C: ***Sentirme triste***[3].

Patricia, 22 años, soltera:

C: *No sientes nada, bueno,* ***mucha tristeza****, ganas de huir de…, de salir corriendo…, de ya de salir de ese vacío que se siente, pero en sí* ***no se siente nada más que tristeza y desesperación, y ese vacío*****.**

Mario, 18 años, soltero, terminó secundaria, diagnosticado con depresión:

C: […] *hay días que sí ando bien feliz* […] *y a veces sí* ***estoy triste****, y* ***pues lloro*** *y todo*.

[…]

C: […] *me dejé llevar por lo que yo sentía, no pensé en los demás*.

[…]

C: *Pues* ***depresión, tristeza***[4].

Juana, mujer soltera de 40 años, terminó secundaria:

C: […] *la soledad, el desamor,* ***la tristeza****, el no sentirte útil*.

2 CI-16-M-18-S
3 CI-19-H-28-S.
4 CI-28-H-18-S.

[…]

C: ***Mucha tristeza***.

[…]

C: […] *ya entré en una* ***tristeza, en una depresión*** […].

[…]

C: […] ***son pocas las veces que no estoy triste***[5].

Lucía, 19 años, soltera, diagnosticada con depresión, estudios de preparatoria:

> **C:** […] ***tristeza, más que nada, tristeza****, nostalgia enojo hacia uno mismo* […] *sentimientos de que no lo vale y no lo vales* […][6].

Coraje

El coraje que expresan los participantes es un sentimiento que se ha acumulado a lo largo de varios años. Se relaciona con situaciones como el sentirse rechazado o no apoyado por otros significativos del círculo íntimo o familiar, por problemas con la pareja, distintas formas de violencia doméstica, maltrato e infidelidad, problemas económicos y desempleo. En ocasiones surge por frustración frente a situaciones sobre las que no se tiene control, como la muerte o el abandono de seres queridos, rupturas en relaciones afectivas, desatención y falta de cuidado de parte de los familiares, padres, hijos, hermanos.

Inés, soltera, 27 años, es su segundo intento, diagnosticada con trastorno límite de personalidad y bipolaridad:

> **C:** […] *Entonces, es como…, se va llenando el jarrito, el jarrito, con cosas muy simples, y…, y llega un momento en el que…, lo más simple, no sé una mirada, una* ***frase, te hace explotar…, es…, es una bomba de tiempo****, o sea,* ***las personas suicidas somos una bomba de tiempo*****.**
>
> […]
>
> **C:** […] *me corté los brazos con una navaja* [muestra las cicatrices]*, porque* ***me sentía muy enojada conmigo*** *y* ***solo quería hacerme daño****, ya no pude regresar a la empresa* […].

Lilia, 37 años, divorciada, con depresión y violencia por parte de su pareja, primer intento:

> **C:** […] ***mucho coraje y no pensar****, porque* ***si lo piensas no lo haces****, nada más es un ratito de que si lo vas a hacer, hazlo si no ya no lo hagas. A mí me da mucho* ***coraje, de todo lo que me ha pasado***[7]***.***

5 CI-29-M-40-S.
6 CI-5-M-19-S.
7 CI-12-M-37-D.

Mónica, 25 años, soltera, estudios de licenciatura, es su tercer intento:

E: Y, si pudieras, así como describirme, nombrarme, esos sentimientos que te llegaron: desesperación, vacío, ¿qué otras cosas?

C: *Desesperación, vacío,* ***coraje, coraje conmigo misma****, porque busqué la salida fácil; alegría, porque me iba a reunir con la única familia que sí me quiso, con mis abuelos, mi hermana que falleció*[8].

Ramón, 23 años, soltero, estudios de primaria, primer intento, homosexual:

C: *Mucha frustración, fue como un efecto cadena de un sentimiento se pasaba a otro, yo me aferraba a tener mi pareja y mantenerla conmigo, luego* ***me llegaba la ira****,* ***el coraje por lo que me hacía y yo no poder hacer nada hacia él****, luego tristeza, se viene la angustia de saber de no sé qué hacer después con mi duelo*[9].

Desesperación

La desesperación se menciona ante situaciones que no es posible modificar, que no se aceptan como son, que se quisieran cambiar, pero que no les es posible hacerlo.

Amalia, 44 años, soltera, estudios de primaria, antecedentes de abuso sexual infantil, segundo intento:

C: ***Desesperación****,* ***porque quiero obtenerlo rápido****, en esta ocasión tampoco, me trajeron a la clínica* [se omitió el nombre de la clínica]*, me acuerdo sólo de que me tomé el medicamento, hasta ahí me acuerdo*[10].

Miguel, 39 años, casado, segundo intento, estudios de primaria:

C: ¡Ay!, son tantas cosas, este, llega el momento en el que te saturas de tanta cosa; que ***te desesperas*** *y* ***más cuando tienes deudas y vas a perder el trabajo****. Buscas esa salida de morirte. Intenté suicidarme dos veces por la* ***desesperación de no hallarle salida.***

Culpa

La culpa aparece porque se cree haber fallado en algún aspecto de su vida.

José, 23 años, separado, estudios de secundaria, primer intento:

C: *Probablemente sea eso…* ***La culpa*** *de no haber hecho cosas…, cosas que pudieron haber mejorado, tantas cosas…, de no haber llegado hasta donde llegaron… Es eso.*

8 CI-18-M-25-S.
9 CI-32-H-22-S.
10 CI-30-M-44-S.

Lilia, 37 años, divorciada, con depresión y violencia por parte de su pareja, primer intento:

> **C:** […] *Pero sí, me duele mucho, recuerdo todo y pienso para qué…, vivo si ya no los tengo conmigo* [a sus hijos]*, son lo único que podría decir que quiero luchar por ellos, pero me siento bien sola. Yo* ***cometí muchos errores*** *y* ***los estoy pagando, los estoy pagando bien feo***[11]**.**

Vacío

El vacío es otro de los sentimientos que aparecen como parte de su experiencia en relación con el intento de suicidio.

Inés, soltera, 27 años, es su segundo intento, diagnosticada con trastorno límite de personalidad y bipolaridad:

> **C:** *No sé, nada te llena, ni comer, ni salir, ni que te digan algo bonito,* ***nada te llena, te sientes como…, sola****, como que no tienes nada, vacía, v****acío sentimental, vacío existencial, un vacío. No lo llenas con nada, yo lo intenté llenar con la comida****, comía muchísimo, comía hasta que no me cabía un gramo de comida y* ***después vomitaba todo lo que me comía,*** y así duré…, tengo estos meses así, yo no había presentado este problema pero ahora lo he tenido, como hasta que mi estómago está así [señala con sus brazos una figura redonda sobre su estómago] *que ya no puedo más, me duele el estómago y la cabeza de tanto que comí, y luego lo vomito, y* ***después me siento mal porque comí todo eso y lo vomité,*** *entonces* ***es vacío. Yo creo que es lo que más siento, vacío, y miedo***[12]**.**

Ramón, 23 años, soltero, estudios de primaria, primer intento, homosexual:

> **C:** *Quería llamar la atención,* ***llenar un vacío***.
>
> **E:** ¿Desde cuándo tenías un vacío?
>
> **C:** *Desde hace 3 años*[13].

Miedo

El miedo es otro de los sentimientos que expresaron varios participantes.

Iván, 26 años, separado hace quince días, estudios de primaria:

> **C:** *Es que, haz de cuenta que, desde que se fue no he podido dormir, puro llorar…,* ***teniendo miedo de llegarla a ver con otro*** […][14].

11 CI-12-M-37-D.
12 CI-8-M-27-S.
13 CI-32-H-22-S.
14 CI-3-H-26-Sp.

Inés, 27 años, segundo intento, diagnosticada con trastorno límite de personalidad:

> **C:** *Siento que todos me critican, me escondo de la gente…, de todos,* ***tengo miedo a la gente,*** *cuando voy a un lugar muy concurrido me empiezan a dar crisis de ansiedad muy fuertes, entonces…, le tengo* ***miedo a salir, a la gente, a la calle, esas cosas*** […]

Ansiedad

En las expresiones de Miguel, 39 años, se puede identificar un diálogo interno entre sus propias ideas respecto a sus problemas, que parece que no poder detener:

> **C:** *Pues cada que empiezo a pensar en lo mismo y lo mismo, a* ***pensar en el trabajo, en las deudas, ya parezco disco rayado****, me sigo retornando a lo mismo o sea, pero* ***negativo, yo soy puro negativo, negativo****, mi esposa me dice: -"pero tú estás adentro* [del hospital]*, yo estoy afuera, déjame a mí, yo sé que no hay dinero para pagar no va a haber dinero"* […]

La dificultad de percibir de forma empática las emociones, se relaciona con una cultura de constricción emocional que difiere de una cultura de expresión emocional que se desarrolla en países y culturas con sistemas más democráticos y estructuras de autoridad horizontal (Markus y Kitayama, 1991). La incapacidad de los miembros de la familia de asumir un papel cercano emocionalmente que promueva la confianza y la comunicación, y que perciba las necesidades emocionales de los otros, se puede atribuir a la pertenencia a familias tradicionales en México, en las cuales no se desarrollan estas habilidades de comunicación emocional porque se centran en mantener una fuerte cohesión familiar a costa de la expresión individual de las ideas y los sentimientos, esta forma de relación la llaman varios autores familismo. Significa que la familia tiene un lugar prioritario en la vida social e individual de las personas, en relación con valores como mantener la unidad e integridad de la familia, a costa de la satisfacción de las necesidades personales de sus miembros (Zayas y Pilat, 2008), (Esteinou, 2006), Zayas, Lester, Cabassa y Fortuna (2005), (Zayas y Pilat, 2008; Peña et al., 2011).

3. Autoconcepto negativo

Autoconcepto negativo Es la imagen que la persona tiene acerca de si misma, que resulta de lo que otros piensan que ella es y de lo que ella misma piensa acerca de sí.

Total: 40 menciones

La imagen que una persona tiene de sí misma puede ser una variable que influye en el bienestar emocional y, por lo mismo, es importante considerar la posibilidad de que esta persona desee autodestruirse o dañarse si su autoconcepto es negativo (Villardón, 1993).

El autoconcepto negativo se puede observar en las narraciones de las y los participantes, ya que han experimentado interacciones con otros significativos que se pueden valorar como de desprecio, minusvalía, diversas formas de violencia, falta de cuidado y abandono. El núcleo de la identidad de la persona que Mead llama *sí mismo* (Mead, 1968), en los participantes se caracteriza por un autoconcepto negativo. Tienden a considerarse *"un estorbo", "un fracaso", "un asco".*

Katia, 20 años, casada, estudios de primaria, segundo intento. Vive con sus padres y hermanos, en total son siete personas quienes habitan la misma casa. En relación con lo que siente una persona que intenta suicidarse expresa:

> **C:** *Tristeza, me pongo a llorar, **siento que no valgo nada**, me da por buscar medicamentos*[15].

Mario, 18 años, soltero, estudios de secundaria, primer intento, diagnosticado con depresión, su hermano se suicidó hace tres años.

> **E:** […] ¿Qué siente una persona que intenta suicidarse? ¿Qué tienes aquí? [El entrevistador se toca el corazón].
>
> **C:** […] *ahorita me siento, no sé, **siento como que no valgo nada**, porque también le causé muchas preocupaciones a mi mamá, a mi papá y pues a todos los que me han venido a ver. **Me siento como tonto de haber hecho esto***[16].

Ramón es un hombre homosexual, soltero de 23 años, que vive con sus padres y un hermano, terminó antes del intento su relación de pareja con un hombre mayor que él varios años, del que dependía económicamente.

> **C:** *Yo creo que el desequilibrio emocional, el estar tan aislado de gentes, la saturación de tiempo por factores de escuela trabajo, depresión, y una **baja autoestima***[17].

Lo mismo refiere Inés, una mujer soltera de 27 años, que vive con sus padres, estudió licenciatura y es su segundo intento.

> **C:** […] *Entonces estoy muy enojada conmigo misma, hasta cierto punto **me odio, totalmente me odio, y tengo la autoestima muy baja,** entonces eso deriva que ya no quiero estar aquí* [se le entrecorta la voz, de nuevo]. *Que me **es más fácil hacerme daño porque no me quiero**, no me acepto**, no me gusto absolutamente nada, me siento fea, gorda, tonta, y en realidad no lo soy, pero yo lo siento y me la creo.***

No parece posible que se genere un autoconcepto negativo si se tiene un entorno familiar y social que brinde apoyo y una imagen positiva a la persona. La persona con comportamiento suicida busca salir de su infelicidad con una deconstrucción mental. Según

15 CI-11-M-20-C.
16 CI-28-H-18-S.
17 CI-32-H-22-S.

Baumeister (1990, citado en Villardón, 1993) este estado favorece la desinhibición y por lo tanto pasar de la ideación e intentar el suicidio.

Roque de 28 años, soltero, con estudios de primaria, es su primer intento, consume drogas y vive con sus padres:

> **C:** ***Ser un fracasado, un perdedor****…, alguien que no necesita nadie* [hizo una pausa de siete segundos y después continuó]*,* ***escoria****…*[18]*.*

La humillación y el desprecio cotidianos, vividos en el entorno familiar de los participantes con intento de suicidio, condiciona la forma como se ven a sí mismos. La mirada de los otros les comunica que no valen, se les desprecia, se les humilla. Estos otros familiares son "su espejo" y finalmente se dicen a sí mismos: "*no sirvo para nada", "soy inútil", "nadie me quiere", "a nadie le va a importar"* [si muere]*, "no valgo", "soy escoria"*. En este sentido, es evidente que la comunicación interpersonal tiene un papel esencial en la configuración del yo, la autopercepción y autovaloración.

4. Apoyo social

Apoyo social El apoyo social se relaciona con la disponibilidad de apoyo y aceptación por parte de los miembros de la familia, pareja, iguales o instituciones.

Total: 26 menciones

Los estudios realizados para medir la relación entre el apoyo social percibido y la conducta suicida llevan a la conclusión de que la percepción que el sujeto tenga de sus relaciones, sobre todo en el seno familiar, es un aspecto para tener en cuenta al estudiar tendencias suicidas. Los suicidas, en general, perciben más negativamente a su familia que los no suicidas e indican tener menos personas en las que confiar y de las que esperar apoyo y estima.

Esta falta de apoyo los lleva a sentir desesperanza, se perciben como poco capaces de resolver sus problemas. Si piensan que no pueden solos y que nadie les va a ayudar, no hay forma de salir de la situación en la que se encuentran y recurren al suicidio como forma de solución a sus problemas.

> La falta de apoyo se puede identificar en expresiones de Martha, tiene 20 años, es soltera vive con sus padres y hermanos:
>
> **E:** ¿Qué causa ese dolor?
>
> **C:** *Las personas que te rodean,* ***esas personas que te rodean son las que te hieren****.*
>
> **E:** ¿Y de qué manera lo causan?

18 CI-19-H-28-S.

C: *De todo, hablando de ti, dándote la espalda,* ***no apoyándote, ignorándote, fallándote****,* ***fingiendo, mintiendo****, por muchas cosas*[19].

Mónica, 25 años, soltera, estudios de licenciatura, es su tercer intento, vive con su padre y hermanos.

C: *Primeramente,* ***contar con el apoyo de la familia****, o sea, más que nada, hacerte sentir que existes, que no eres un mueble más* […] *sentirte parte de la familia…,* ***que estén contigo****. O simple y sencillamente, no porque empezaste a crecer…,* ***un abrazo no te viene mal****. Yo tengo desde los diez años que no lloraba porque* ***mi mamá decía que llorar era para débiles***[20].

Rosa, casada, 24 años, estudios de preparatoria, es su primer intento. A la pregunta de si en alguna ocasión pidió ayuda para resolver su situación de violencia doméstica, responde que no. La entrevistadora le pregunta ¿por qué? Ella responde:

C: *No sé, por desidia, no encontré a donde ir. Yo* ***pensé que iba a poder sola***[21].

Juana, soltera de 40 años, estudió hasta secundaria, es su segundo intento:

C: *Pues que* ***no le importo a nadie****, que yo hago cosas por ayudar y no recibo ni un agradecimiento, no recibo nada*[22].

Carmen, 39 años, en unión libre, estudios de licenciatura, segundo intento:

C: *Mi pareja, mi pareja…, me hace sentir, me hace recordar mucho el pasado y eso me trauma, el pasado ya pasó, ¿estás de acuerdo?, y que allá se quede… No,* ***mi mamá no que me va a ayudar, o sea, nadie me ha apoyado nunca, yo siempre he sido sola,*** *desde niña, entonces,* ***hay problemas que no tienen solución ya, y pues eso haces***[23]*.*

El aislamiento social juega un papel directo en el suicidio. Si el aislamiento social es una condición primaria de los actos suicidas, para prevenir estos actos el individuo tiene que funcionar adecuadamente en las relaciones interpersonales significativas (Trout, 1980).

El apoyo social es importante en las personas con intento suicida. La familia típica de la persona con comportamiento suicida se caracteriza, además de por la presencia de más sucesos estresantes, por un modo de funcionar determinado con problemas de relación, conflictos interpersonales, enfados, ambivalencias, rechazos y dificultades de comunicación (Riehman, 1981, citado en Villardón, 1993).

19 CI-10-M-20-S.
20 CI-18-M-25-S.
21 CI-13-M-24-Sp.
22 CI-29-M-40-S.
23 CI-20-M-39-UL.

La comunicación intrapersonal, es decir, un diálogo consigo mismo, es la forma de comunicación de las personas con intento de suicidio, antes del intento. Las dificultades para la expresión y comunicación de sus problemas y sentimientos, lleva a las personas con intento de suicidio a vivir en aislamiento emocional, la comunicación se realiza entre los propios sentimientos, emociones y pensamientos, en una retroalimentación cerrada y circular. Algunos participantes dicen haber comunicado su intención de acabar con su propia vida, en un intento de ser ayudados. Sin embargo, no recibieron la respuesta que esperaban. Esta falta de apoyo los lleva a considerar que nadie les va a ayudar, que no hay otra forma de salir de esta situación que el suicidio.

5. **Desamor**

Desamor El desamor es no poder unirse a otro de forma íntima y al mismo tiempo mantener la integridad.

Total: 77 menciones

El amor resulta importante en este estudio, ya que en su ausencia se genera un sentimiento de estar separado de otros. Este sentimiento es una experiencia de vacío y aislamiento que para muchos es causa de sufrimiento emocional y para algunos una experiencia intolerable.

El amor que se espera del otro, pareja, padre o madre, hijo o hija, acompaña, apoya, cuida, comprende… Es un tipo de amor incondicional y total.

Martha, tiene 20 años, es soltera vive con sus padres y hermanos, es su tercer intento:

E: ¿Y qué te hacía seguir ahí con él [su novio]?

C: *Amor, porque como dicen* ***cuando amas a una persona amas con todo y sus defectos****, y yo sentía que esos defectos yo los podía cambiar, pero no,* ***no podía cambiarlos****, nunca voy a poder cambiarlos, así es él*[24].

Cuando a la misma Martha se le pregunta sobre las causas por las que una persona intenta suicidarse responde:

C: *Porque no les ponen atención, porque hacen desprecio hacia la persona,* ***porque no demuestran algún cariño, un detalle, no económico, sino un detalle, un cariño, un abrazo****, un te quiero, no sé, cualquier cosa*.

[…]

E: Y ha perdurado hasta ahorita ese sentimiento… ¿Crees que haya afectado en tu decisión?

C: *Yo creo que sí, como que se vino todo, todo, todo se vino: los rencores, el odio,* ***el amor que no se pudo haber dado en ese momento****, todo se vino en ese ratito*[25].

24 CI-10-M-20-S.
25 CI-10-M-20-S.

El “desamor” es ausencia de comunicación, afecto y estima.

Particularmente en el grupo de personas con intento de suicidio, viven violencia, infidelidad, diversos tipos de abuso, entre otros problemas con su pareja; sin embargo, el apego a ésta no les permite alejarse. El intento suicida también se mencionó como una estrategia para hacer recapacitar a la pareja, por lo que pudiera relacionarse con la respuesta de considerar el suicidio como solución de los problemas.

Las relaciones de pareja de algunos de los participantes del estudio son relaciones que se caracterizan por lo que Márquez (2005) llama parejas irrompibles. La pareja irrompible tiene un funcionamiento patológico, principalmente por la rigidez que les impide funcionar de un modo distinto a esta dinámica, cuando los miembros de la pareja están juntos, están en conflicto permanente, pero cuando se separan no pueden elaborar la separación y buscan volver a estar en la relación a pesar del conflicto (Márquez, 2005)

6. **Violencia doméstica**

Violencia doméstica La violencia doméstica se configura con conductas de malos tratos, de daños físicos y emocionales que resquebrajan las normas de convivencia y atención contra el cuidado y el respeto por la integridad física y psíquica de los miembros de la familia.

Total:100 menciones**.**

La violencia interpersonal se divide en dos subcategorías: violencia intrafamiliar o de pareja. En la mayor parte de los casos se produce entre miembros de la familia o compañeros sentimentales, y suele acontecer en el hogar, aunque no exclusivamente. La violencia intrafamiliar se conoce también como violencia doméstica.

Los actos violentos pueden ser físicos, sexuales, psíquicos, o basados en las privaciones o el abandono, hay que tener en cuenta el entorno en el que se producen, así como, la relación entre el autor y la víctima, OMS (2003), (Krug et al., 2003).

a. *Violencia psicoemocional:* es la más frecuente y consiste en actos u omisiones que se expresan a través de prohibiciones, coacciones, condicionamientos, intimidaciones, amenazas, actitudes devaluatorias y de abandono, insultos, burlas, silencio y gestos agresivos. Las agresiones de este tipo tienden a humillar, ofender, asustar y tienen graves repercusiones en la autoestima, seguridad y estabilidad emocional (OMS, 2002).

Martha, tiene 20 años, es soltera vive con sus padres y hermanos es su tercer intento:

> **C:** *Haz de cuenta que chocamos y el aceleró, y, este…, y* ***yo iba corriendo tras él junto con mi hermano y nos dejó ahí.*** *Le dio muy recio* [al coche].
>
> […]

C: *Mucho, porque* ***no es la primera vez que me deja ahí, me deja así tirada****, van varias veces que, que* ***me deja sola, pues***.

[…]

C: *Ajám. Sí,* ***me humilla, me grita, me dice cosas feas***.

[…]

C: *Pues me dice que* ***soy una puta, que soy una golfa, una volada****, todas esas cosas*[26].

Katia, 20 años, casada, estudios de primaria, segundo intento, vive con su esposo y sus hijos.

C: *Pues que a mí* ***no me dejaba salir, tenía que estar encerrada,*** *pero* él sí se salía con sus amigos, llegaba como a las ***cuatro de la mañana, no me dejaba ir con mi familia, si iba me sacaba bien enojado****, decía que no tenía nada que hacer ahí,* ***cuando salía del trabajo ya me estaba marcando*** [llamando por teléfono]*, me decía que se sentía mal que le dolía la cabeza o que lo llevara al seguro* [asistencia médica por medio de seguridad social][27].

Las personas con intento de suicidio tienen pocas habilidades para expresar sentimientos y para regular sus emociones. Generalmente antes del intento han tenido largos periodos de desgaste emocional debido a situaciones de conflicto, maltrato, abuso y violencia.

[…]

C: *Pues sí, te digo que* ***está tres días en la casa y tres días no, porque dice que se va a trabajar y que su trabajo está relejos*** [sic] ***y que no sé qué, y puras de esas… Ahora, trabaja y trabaja, y nomás no le pagan****…* [Guarda silencio y se le comienza a quebrar la voz]. *Tú te crees que si yo fuera a trabajar y no me pagaran… pues que… yo ya no vuelvo el lunes, ¿no crees? Y él trabaja y trabaja y nunca tiene dinero…,* ***y la mujer*** [otra relación de pareja] ***me dice por mensajes que le compró esto y lo otro, y que le hizo y le hizo.***

[…]

C: […] *no se vale lo que me hace…, yo que nunca le he faltado al respeto…, nunca nada…, entonces* ***su mamá y su papá dicen que le he aguantado bien mucho, que no saben cómo le hago…, y no sé cómo le hago…,*** *y ellos me ayudan*[28].

Violencia física: Es la que se comete directamente en el cuerpo de una persona. Se trata de un acto de agresión intencional que ocasiona daños a la integridad física. Este maltrato puede provocar lesiones como traumatismos, hematomas, cortaduras, quemaduras o fracturas entre otras. Es cualquier acto que inflige daño no accidental, usando la fuerza física o algún tipo de arma u objeto que puede provocar o no

26 CI-10-M-20-S.
27 CI-11-M-20-C.
28 CI-15-M-32-C.

lesiones ya sean internas, externas, o ambas (OMS, 2002).

La violencia, el maltrato y el abandono en la familia o la pareja son difíciles identificar ya que las víctimas ocultan su situación por temor al agresor o por el estigma social que produce. La violencia doméstica permanece generalmente oculta y silenciada. La violencia la viven tanto hombres como mujeres en relación de pareja o por parte de sus padres o hermanos. El rol de la mujer en sociedades con roles de género rígidos y estereotipados, como México, favorece la naturalización de la violencia, ya que las mujeres tienden a callar estas situaciones (Morfín López y Sánchez Loyo, 2015c).

Rosa, casada, 24 años, estudios de preparatoria, es su primer intento, vive con su pareja, quien la golpea:

> **E:** ¿Qué sentimientos tenías?
>
> **C:** *Pues horrible, yo no me sentía apoyada, mi esposo estaba en sus cosas y yo no podía hacer nada, porque* ***como él era el hombre, él sí podía salir a la calle, pero yo no, puras cosas así*****.**
>
> […]
>
> **E:** ¿Estuviste pensando en esta alternativa varias veces?
>
> **C:** *Sí, cada vez que peliaba* [sic] *con él, cuando mis hijos veían lo que me hacía,* ***que, aunque yo quisiera defenderme no pudiera, yo ya me había cansado, y ahora sí me pegó como nunca me había pegado*****.**
>
> **E:** ¿Cuándo te pegó?
>
> **C:** ***Ayer***[29].

En todo el mundo, existen similitudes en los hechos relacionados con el comportamiento violento en la pareja. Entre ellos se presentan la desobediencia o las discusiones con la pareja masculina, preguntarle acerca del dinero o de sus amistades femeninas, no tener la comida preparada a tiempo, no cuidar satisfactoriamente de los niños o de la casa, negarse a mantener relaciones sexuales, y la sospecha del hombre de que la mujer le es infiel (OMS, 2002).

En algunos casos, el incidente violento antecede al intento de suicidio y parece ser una forma de salir de esta situación, de la que se cree que no es posible escapar de otra forma.

> **E:** ¿Estuviste pensando en esta alternativa [aparte de suicidarse] varias veces?

29 CI-13-M-24-Sp.

C: *Sí, cada vez que peliaba* [sic] *con él,* ***cuando mis hijos veían lo que me hacía, que, aunque yo quisiera defenderme no pudiera,*** *yo ya me había cansado, y* ***ahora sí me pegó como nunca me había pegado*****.**

E: ¿Cuándo te pegó?

C: ***Ayer***[30]**.**

Lilia, 37 años, divorciada, con depresión y violencia por parte de su pareja, primer intento:

C: […] ***yo estaba acostada boca abajo, él de repente se subió, me agarró el pie, el tobillo, y así como cuando truenas el huesito de los pollos, así me rompió el tobillo, el otro pie también****, quizá, pero solo el nervio de acá, lo jaló,* ***me dolió horrible, ya no me podía levantar,*** *de lo que me dolía, y no conforme con eso agarró unas tijeras, de esas como para cortar alambre, de ganchito y me abrió acá* [señaló su espalda] *y eso también fue lo que me impulsó hacerlo* [intentar suicidarse].

[…]

C: […] Él es buena gente, pero él es muy explosivo, se enoja de cualquier cosa *y, ¡madres! Yo no, yo soy muy tranquila, aunque últimamente ya no me dejaba. Una* ***vez me dio una golpiza, que aquí, todo esto, tenía morado, traía todo esto morado, tenía el huesito levantado*** […][31].

Rosa, casada, 24 años, estudios de preparatoria, es su primer intento:

C: *Porque a pesar de cómo es* [la golpea] ***no me gustaría verlo encerrado, ni nada****, siento feo. Sí lo quiero, yo* **no sé cómo puedo querer a alguien que me trata *así, pero así es***[32].

Violencia sexual: Cualquier acto que degrada la sexualidad de la víctima y atenta contra su libertad sexual e integridad física. Es un abuso de poder, donde se concibe al otro como objeto para satisfacer deseos (OMS, 2002).

Amalia, 44 años, soltera, estudios de primaria, antecedentes de abuso sexual infantil:

E: ¿Qué es lo que no te gusta de tu vida?

C: *Nada, nada, no me gusta,* ***no me llama la atención seguir viviendo.***

E: ¿Desde cuándo no te llama la atención?

C: *Desde hace muchos años.*

E: ¿Cómo empezó a no llamarte la atención?

C: *Quizá desde que murieron mis papás, fue hace mucho, ya hace como quince*

30 CI-13-M-24-Sp.
31 CI-12-M-37-D.
32 CI-13-M-24-Sp.

años que murieron ellos, seguí viviendo y todo, ***me decían que por qué no tenía una pareja, que formara un hogar, pero tampoco me llamaba la atención****.*

E: ¿Por qué no te llamaba la atención?

C: *Porque* ***cuando era niña fui abusada por tres hombres diferentes****, y pues…, no*[33]*.*

Mónica, 25 años, soltera, estudios de licenciatura, es su tercer intento:

C: […] *cuando estaba en la secundaria que me explicaron, que vimos el libro de ciencias, anatomía y todo, que me explicaron y que relacioné…, pues* ***lo que intentaron fue violarme.***

[…]

C: *Fue intento* [de violación]. *Yo le dije a mi mamá: "Es que, ¿por qué tú no dijiste nada?, tú si sabías, yo a ti te había contado".* [La madre responde:] *"Ay, es que para ¿qué quieres que yo diga algo?, ¿quieres que tu papá se vaya a la cárcel o qué?, así* ***quédate callada, no digas nada".***

[…]

C: *No fue mi papá,* ***fue un sobrino de una tía política****. Pero yo le conté a mi mamá y me decía: "Es que, ¿para qué quieres decir algo?* ***Ya pasó, ya quédate callada****". Y yo, así como que…,* ***a mi mamá todos le tenemos miedo*** […][34].

Morir por suicidio, en este estudio, es una decisión a la que se llega luego de un proceso continuo de vivir situaciones de violencia. Las formas de violencia que experimentan los hombres y las mujeres con intento de suicidio son distintas, las mujeres experimentan más violencia física, psicoemocional y sexual, y los hombres se refieren generalmente a violencia psicoemocional. La violencia física que narran las participantes se refiere a golpes que producen daño físico. La violencia psicoemocional se realiza en forma de insultos, amenazas, intimidación, e infidelidad, entre otras formas. La violencia sexual se refiere a ser forzadas a tener algún tipo de contacto sexual, usando la fuerza física o la amenaza, sin el consentimiento de la persona que es violentada (Shane y Ellsberg, 2002).

Las pautas de crianza de las familias con violencia intrafamiliar en México se preservan muy diferenciadas para los hombres y las mujeres, reforzando lo que se espera para cada sexo; los hombres agresivos, mostrando fortaleza y decisión, y las mujeres dóciles, sumisas y obedientes. Estas características de crianza y los vínculos que se establecen en el interior de la familia condicionan tanto la dinámica familiar como los comportamientos, las necesidades subjetivas y las manifestaciones emocionales. Cuando la pareja o los padres ejercen violencia, el miedo no solo es a la agresión, sino a la ruptura de la relación, lo que hace que permanezcan en relaciones destructivas, por seguridad, necesidad de afecto y porque lo han visto y experimentado como algo "normal".

Los actos de abuso físico, emocional, sexual y económico, entre otros, crean un clima

33 CI-30-M-44-S.
34 CI-18-M-25-S.

familiar violento caracterizado por el exceso de afectos intensos: hostilidad, intolerancia, odio y resentimiento que generan, en los distintos miembros, estupor, sorpresa, sentimientos de dolor e injusticia. Estas violencias, expresadas de diversas formas, inhiben en quien las ejerce y en quien las sufre la circulación de afectos, ternura y cuidado hacia los integrantes la familia (Velázquez, 2012).

7. **Precariedad**

Precariedad La precariedad se refiere a la insuficiencia de diversos recursos para satisfacer las necesidades cotidianas de forma adecuada.

Total: 47 menciones

El contexto en el que se desarrolla la vida cotidiana de los participantes con intento de suicidio es de precariedad en distintos aspectos. Esta precariedad en algunas ocasiones se debe a la falta de empleo y a depender económicamente de otra persona, como la pareja, el padre, la madre, un hermano o hermana. La falta de recursos económicos y/o el desempleo dificultan mejorar sus condiciones de vida en aspectos materiales y relacionales. La situación económica, sobre todo en los participantes hombres, al afectar su rol de proveedor, los lleva a considerarse una carga para su familia, lo cual aumenta el riesgo de que consideren el suicidio como salida (Morfín López e Ibarra López, 2015).

Se identificaron casos en los que los participantes hacen referencia a una situación económica precaria, que, aunada a otras circunstancias de su entorno personal y familiar, pudiera considerarse factor de riesgo suicida. La dependencia económica, genera tensión en los participantes, ya que se sienten atrapados por su situación.

En relación con la independencia económica, no tener trabajo parece impactar más a los hombres que a las mujeres. Los hombres mencionan el no tener trabajo o dificultades económicas en 11 de 12 casos.

Ramón, 23 años, soltero, estudios de primaria, primer intento, homosexual, se refiere a problemas económicos por dependencia económica de su pareja. El terminar con esta relación implica dificultades económicas:

> **C:** *Yo duré cinco años con mi expareja, hasta el día de ayer, yo tomé la decisión de salirme de la casa de esta persona, **la idea era convivir como compañeros de cuarto**, pero no soporté porque yo tenía que vivir mi duelo, **yo tuve mucha dependencia emocional y económica con él*** […].
>
> […]
>
> **C:** *No lo consideraría problema como tal, pero **sí influyó la cuestión económica**, me sentía presionado, de no administrar bien mis gastos, porque **tenía que liquidar gastos, pagar cosas de la escuela que debo***[35]**.**

Mónica, 25 años, soltera, estudios de licenciatura, es su tercer intento. Vive con su

35 CI-32-H-22-S.

padre y dos hermanos:

> **C:** […] ***yo acabo de perder mi trabajo****, en mayo y…,* ***ayer en la noche mi papá me dijo: "Parásito, estúpida"****, de todos los adjetivos…,* ***me corrió de la casa*** […].
>
> […]
>
> **C:** […] *"¿****Tú qué aportas aquí a la casa?, ¿tú qué aportas?*** [le dijo su padre]*"* […].
>
> […]
>
> **C:** […] *U. dice* [se omitió el nombre de su amiga]*: "Vámonos a mi casa", muy bonita me voy a ver en su casa* ***si no tengo trabajo, si no tengo ingresos, en su casa viven siete personas****, ¡****claro que no!****[36].*

Roque, 28 años, soltero, estudios de primaria, primer intento, consumo de drogas. Vive con sus padres. No tiene trabajo, valora su situación como la de un perdedor ya que no es exitoso en el área laboral:

> **C:** ***No poder dar el ancho en su vida…, no poder hacer lo que tienes que hacer****…, todo te sale mal, siempre vuelves donde mismo…*
>
> **E:** Y, ¿qué sería dar el ancho?
>
> **C:** *Dar el ancho es como…, hacer lo que tienes que hacer,* ***sea laboral o sea cualquier cosa, pero, que sea exitoso****[37]***.**

Miguel, 39 años, casado, segundo intento, estudios de primaria:

> **C:** […] *estaba pensando en que ya no valgo nada, y que ya pa' que, de que: "No, pues la vida no vale la pena y ya estoy harto", y de que: "****No tengo trabajo y no hallo como sacar a mis hijos adelante"****, de que:* ***"Estoy en la ruina****", y pues, pensar de que ya estaba cansado.*

Si se es hombre, el no ser proveedor afecta la relación con la pareja, en esta situación

8. Silencio

Silencio El silencio es no hablar de ciertos temas, como el suicidio y el intento de suicido. No nombrar estas realidades desagradables e inquietantes a fin de hacerlas invisibles.

Total: 56 menciones

Comunicar lo que les pasa, contar con alguien para hablar, es lo que más se menciona como medida de prevención y lo que puede ayudar a personas con intento de suicidio a encontrar otras formas de afrontar su situación. Puede ser un psico terapeuta o algún otro profesional de la salud mental

Cuando se les pregunta sobre las causas del intento de suicidio, se refieren a los

36 CI-18-M-25-S.
37 CI-19-H-28-S.

problemas en la familia, entre ellos la falta de comunicación. El silencio es una forma de no "enfrentar" los problemas. No hablar de sus sentimientos, ni reconocer la importancia de estos mismos, es una constante. Este silencio se da en distintos niveles, individual, familiar, comunitario y social.

José, 23 años, separado, estudios de secundaria, primer intento, cuando se le pregunta sobre las causas del intento de suicidio:

> **C:** *En la familia, probablemente* ***la falta de comunicación*** *de repente…, entre una persona…, mismos integrantes de la familia…, la falta de comunicación*[38].
>
> María, 32 años, divorciada, licenciatura, diagnosticada con trastorno límite de personalidad, 12 intentos:
>
> **C:** *Relaciones sanas, y una mejor…, una mejor estructura de…, pues, ¿cómo llamarle?, estructura, más bien una mejor metodología para tratarlo* [el suicidio]. *Médicamente he estado tomando todo el tiempo al pie de la letra el medicamento, pero…,* ***siempre hace falta…, la ayuda psicológica*** *y* ***el apoyo de la familia***[39].

Isabel, 27 años, unión libre, estudios de primaria, vive violencia doméstica:

> **C:** *Pues* ***arreglando los problemas mejor, hablando***.
>
> […]
>
> **E:** ¿Y de qué otra manera lo pudieras arreglar?
>
> **C:** *Pues ahorita, pensándolo bien*, ***yendo con un psicólogo***[40].

Rosa, casada, 24 años, estudios de preparatoria, es su primer intento:

> **C:** ***Pedir ayuda, hablarlo, desahogarte****. Yo siempre decía: "Voy a* ***ir a un psicólogo****",* *pero no lo hice.* ***A lo mejor, si lo hubiera hecho, no estaría pasando por esto***[41].

Flor, 38 años, casada, estudios de secundaria, primer intento:

> **C**: ***Con terapia****, pero solo fui una vez, me metí a un programa de ayuda con drogas, porque mi hijo, además, se metió a venderlas. Pero pues,* ***se necesita buscar ayuda***[42].

Patricia, 22 años, soltera, estudios de licenciatura, segundo intento:

38 CI-2-H-23-Sp.
39 CI-7-M 32-D.
40 CI-9-M-27-UL
41 CI-13-M-24-Sp.
42 CI-14-M-38-C.

C: *Pues no sé…,* ***escuchar a las personas****…, no sé…, tratar de* ***comprenderlas, escucharlas****, no meterse en su vida, escucharlas****, pero no juzgarlas.***

[…] c*reo que también* ***debería de haber temas que hablen sobre esto, sobre cuando uno se siente triste y no encuentra salida a sus problemas****, creo que debería haber en las escuelas temas que te ayuden a detectar cuando a lo mejor un compañero lo ve mal o cuando ves que las cosas no están bien…, creo que* ***debería de haber más información sobre eso***[43].

Agustín, 42 años, casado, diagnosticado con depresión, cuarto intento:

C: […] *hay veces que también* ***es falta de comunicación****…,* ***falta de comunicación*** *y la verdad, la verdad, la verdad, yo pienso que todo esto de la depresión, todo esto de llegar a este extremo son síntomas y son alertas que todos tenemos* […].

Ramón, 23 años, soltero, estudios de primaria, primer intento, homosexual:

C: *No estando solos, teniendo mínimo* ***una persona con la que puedas conversar*** *o por lo menos desplayes* [expreses] *todo lo que traes en el momento*[44].

El silencio oculta en algunos casos un ambiente de violencia del que no se habla, tanto porque es un tema tabú a nivel social, como por la vergüenza que produce ser víctima de violencia (Velázquez, 2012). Las víctimas no denuncian cuando son violentadas y no piden ayuda.

En otros casos el silencio es la forma de encubrir lo que sucede, un silencio que "aísla", que "protege" de la vulnerabilidad que puede producir el que otro sepa acerca de su situación, cuando no se siente incapaz de resolver sus problemas y desea suicidarse. El silencio social frente al suicidio evidencia que el Estado no se tienen respuestas para este problema.

DISCUSIÓN

Los participantes de este estudio han experimentado relaciones conflictivas cotidianas, maltrato, abuso y violencia, y en algún momento de su vida se produce una situación crítica, que puede ser una ruptura amorosa, una golpiza, pérdida de empleo o un conflicto familiar grave, entonces el suicidio se ve como una salida.

Sentimiento como la soledad, tristeza, coraje, miedo, ansiedad, culpa y desesperación, les invaden y les impiden pensar con claridad. Se genera un diálogo interno en el que el interlocutor es el sí mismo, que confirma las ideas y pensamientos que generan estos sentimientos. De acuerdo con la Teoría Interpersonal de Suicidio (TIS) (Van Orden et al., 2010), adquirir la capacidad para suicidarse es un proceso, el deseo de morir no es suficiente para una conducta letal, porque morir por suicido no es una cosa fácil de hacer.

43 CI-22-M-22-S.
44 CI-32-H-22-S.

De acuerdo con esta la teoría, los individuos a fin de quitarse la vida, deben perder algo del miedo asociado con el comportamiento suicida. Este miedo se pierde gradualmente al estar expuesto de forma continua a situaciones de dolor físico y emocional, como situaciones de violencia doméstica, pues la persona tolera cada vez más el dolor o mayor intensidad de éste.

Las personas guardan sus sentimientos para sí mismos, aun cuando pueden estar sufriendo o experimentando un dolor psicológico severo, no hablan de lo que les pasa, se pretende que "todo está bien", o que "es pasajero", "que la persona saldrá por sí misma de la situación", "es cuestión de voluntad" o "de tiempo". El ambiente de violencia que viven los participantes de este estudio se encuentra oculto, es un tema del que no se habla, tanto porque es un tema tabú a nivel social, como por la vergüenza que produce ser víctima de violencia o no saber cómo resolver sus problemas y desear la muerte (Velázquez, 2012).

Su autoconcepto es básicamente negativo, se consideran *incapaces*, *que no sirven para nada, no valen, son un estorbo, son escoria y su familia o su pareja estarían mejor si no estuvieran ellos*. La teoría interpersonal del suicidio (Van Orden et al., 2010), propone que existe una alta probabilidad de desarrollar percepciones de ser un estorbo para la familia cuando se presentan simultáneamente tres elementos comunes: conflictos familiares, desempleo y enfermedad física.

El apoyo que reciben de sus familiares es escaso o nulo, o no es el apoyo que necesitan de acuerdo con las circunstancias en las que se encuentran. Tampoco perciben posibilidad de apoyo de grupos de su comunidad o de instituciones sociales. Algunos han solicitado apoyo a entidades públicas, pero no lo reciben de forma oportuna.

Experimentan falta de amor de sus familiares y personas cercanas, llaman a esta experiencia *"desamor".*

Tanto mujeres como hombres viven violencia doméstica. Las mujeres violencia psicoemocional, física y sexual y los hombres violencia psicoemocional.

Las condiciones económicas de los participantes son de precariedad, lo que incide en otros ámbitos de su vida limitando sus posibilidades de resolver de forma satisfactoria sus necesidades en torno a su crítica situación.

Finalmente existe un entorno individual, familiar, comunitario y social permeado por el silencio, ya que en la cultura mexicana no se acostumbra la expresión de las emociones "negativas", existe un desconocimiento de formas de atender adecuadamente las necesidades afectivas y emocionales de los miembros de la familia, lo que crea un ambiente poco propicio para la expresión de emociones y sentimientos (Oros y Vargas, 2012), sobre todo si la expresión amenaza la unidad de la familia.

Esta valoración cultural hace que las personas que se encuentran en situación de riesgo suicida no tengan información pertinente para solicitar ayuda. El silencio se mantiene entonces desde el nivel individual hasta el social. En un entorno así hay mayor probabilidad de suicidio e intento suicida que en familias en donde hay mayores niveles de comunicación

y confianza (Randell et al., 2006).

CONCLUSIONES DE ESTE ESTUDIO

Se pudieran agrupar el apoyo de la familia, el afecto de la familia, el apoyo de la pareja, la atención a los hijos y la comunicación familiar en una categoría superior como: cercanía emocional en la familia. Como se mencionaba anteriormente, en las causas de suicidio, las relaciones familiares y de pareja son consideradas como las principales causas cuando hay conflictos y problemas en las mismas.

Una solución a los problemas familiares es la cercanía y la estabilidad emocional, como una medida de prevención para que la persona no intente el suicidio (Ceballos, 2011). Contar con una persona, ya sea profesional de la salud o algún confidente, puede entonces prevenir la conducta suicida (Palacios, Sánchez y Andrade, 2010). Así como favorecer la escucha y la comunicación necesarias en la prevención del suicidio. Finalmente, se reafirma la necesidad de implementar programas de intervención que estén al alcance de la comunidad y que sean de fácil acceso para que las personas puedan beneficiarse de ellos a nivel nacional.

El estilo de crianza de las mujeres y los hombres mexicanos tiene ciertas características que favorecen la normalización de la violencia. Algunas de estas características son expresiones de creencias culturales arraigadas socialmente y que establecen lo que se considera apropiado para una mujer y para un hombre (Morfín López y Sánchez Loyo, 2015c).

La educación de las mujeres mexicanas y de las latinoamericanas desde la infancia se sustenta en el valor del sacrificio personal por la familia, como algo positivo y deseable, particularmente en situaciones de riesgo al mantenimiento de la cohesión familia (Zayas et al., 2012). La subordinación de las mujeres es una práctica cotidiana en las relaciones de género: no pueden opinar, no pueden decidir sobre su propia vida, si quieren trabajar o no, tener relaciones sexuales o no o sus amistades (García Moreno et al, 2005) (Van Bergen et al., 2011).

Estos comportamientos son aceptados y reproducidos por instituciones como la familia, la escuela y los medios de comunicación; son los referentes y conductas para la “feminidad” y la “masculinidad”. Además, estos referentes son difundidos por las televisoras mexicanas. Las mujeres son representadas como buenas, sensibles y castas (Páramo, 2005). Las heroínas son débiles y dependientes, son activas y luchan contra la adversidad para defender a sus hijos, al ser amado o a los padres. La sanción a ciertos comportamientos es por la atribución de éstos a las villanas: activas, agresivas, independientes, atrevidas, poderosas y ardientes. El patriarcado empieza a ser cuestionado en algunos espacios sociales, sin embargo, se observa que la mujer permanece en un rol de subordinación con relación al hombre.

Según la encuesta nacional sobre la dinámica de las relaciones en los hogares

(ENDIREH, 2021), en México la relación de pareja es en la que ocurre con mayor frecuencia la violencia contra las mujeres y, por ende, el principal agresor es o ha sido el esposo, pareja o novio.

El 70.1% de las mujeres en México, han experimentado situaciones de violencia al menos una vez en su vida, 51.9 % han sufrido violencia psicológica, 34.7 % física.

El hecho de que la violencia sea ejercida en el ámbito doméstico en los niveles y frecuencias que reporta la encuesta ENDIREH, 2021, es un indicador de que la equidad de género es una lejana realidad en la cotidianidad de las mujeres participantes.

LIMITACIONES DE ESTE ESTUDIO

Los hallazgos y las conclusiones de este estudio se circunscriben a las características de la población estudiada, adultos jóvenes con y sin intento de suicidio del área metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México y es necesario replicar este tipo de estudios en otras poblaciones y grupos etarios para poder generar mayor conocimiento sobre la problemática en estudio.

REFERENCIAS

1. WHO. First who report on suicide prevention. Geneva: World Health Organization; 2014. Available https://www.who.int/mediacentre/news/releases/2014/suicide-prevention-report/en/.Accessed 25 June 2020.

2. WHO. Suicide data. Geneva: World Health Organization; 2017. Available http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/en/. Accessed 25 June 2020.

3. Schütz A. Fenomenología del mundo social. Buenos Aires: Paidós; 1972.

4. Berger P, Luckmann T. La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu; 1983.

5. Merton RK, Kendall P. The focused interview. Am J Sociol. 1946; 51:541–7.

6. Gorden R. Interviewing. Strategy, techniques, and tactics. Homewood: Dorsey Press; 1969.

7. Gorden R. Interviewing. Strategy, techniques, and tactics. Homewood: Dorsey Press; 1975.

8. Denzin NK. The research act. Chicago: Aldine; 1970.

9. INEGI. Encuesta Nacional de los Hogares. 2017.

10. Ministry of Health Information System. SINAIS. 2015.

11. Rice FP. Desarrollo humano: estudio del ciclo vital. In: Ortiz Salinas ME, trad. México City: Pearson Educación/Prentice Hall/Hispanoamericana México; 1997.

12. Papalia D. Psicología del desarrollo. México City: McGraw-Hill/Interamericana de México; 1997.

13. Strauss AL. Qualitative analysis for social scientists. New York: University Press; 1990.

14. Glaser B. Basics of grounded theory analysis. Mill Valley: Social Press; 1992.

15. Strauss AL, Corbin J. Techniques, and procedures for developing grounded theory. SAGE; 1998.

16. Strauss AL, Corbin J. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Antioquia; 2012.

17. Morfín LT. Conocimiento cultural del suicidio: análisis comunicacional de adultos jóvenes con y sin intento de suicidio, del área metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. Doctoral thesis, ITESO, Guadalajara. 2018.

18. Geertz C. Thick description: toward an interpretive theory of culture. New York: The impact of the concept of culture on the concept of man. The interpretation of cultures, Basic Books; 1973. p. 3–54.

19. Weiss RS. The provisions of social relationships. In: Rubin Z, editor. Doing unto others. New York: Prentice Hall; 1974.

20. Rusell D, Cutrona CE, Rose J, Yurko K. Social and emotional loneliness: an examination of Weiss's typology of loneliness. J Pers Soc Psychol. 1984;46(6):1313–21.

21. Villardón L. El pensamiento de suicidio en la adolescencia. Bilbao: University of Deusto; 1993.

22. Rudd MD. An integrative model of suicidal ideation. Suicide Life Threat Behav. 1990;20(1):16–30.

23. American Psychiatric Association (APA). DSM-5. Arlington: Panamericana; 2013.

24. Markus HR, Kitayama S. Culture and the self: implications for cognition, emotion, and motivation. Psychol Rev. 1991;98:224–53.

25. Zayas LH, Pilat AM. Suicidal behavior in Latinas: explanatory cultural factors and implications for intervention. Suicide Life Threat Behav. 2008;38(3):334–42.

26. Esteinou R. Fortalezas y desafíos de las familias con dos contextos, Estados Unidos de América y México. México City: La Casa Chata; 2006.

27. Zayas LH, Lester RJ, Cabassa LJ, Fortuna LR. Why do so many Latina teens attempt suicide? A conceptual model for research. Am J Orthop. 2005;75(2):27–42.

28. Peña JB, Kuhlberg J, Zayas L, Baumann A, Gulbas L, Hausmann-Stabile C, et al. Familism and family environment among suicidal Latinas: three family types. Suicide Life Threat Behav. 2011;41(3):330–41.

29. Mead GH. Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social. Buenos Aires: Paidós; 1968.

30. Trout DL. The role of social isolation in suicide. Suicide Life Threat Behav. 1980;10(1):10–23.

31. Márquez OX. Ni contigo ni sin ti: la pareja irrompible. Rev Intercontinent Psicol Educ. 2005;7(2):27–42.

32. WHO. World report on violence and health: summary. Geneva: World Health Organization; 2002.

33. Krug E, Dahlberg LL, Mercy JA, Zwi AB, Lozano R, editors. Violence – a global public health problem. In: Krug EG, Dahlberg LL, Mercy JA, Zwi AB, Lozano R, editors. World report on violence and health: summary. Washington, DC: OPS; 2003.

34. WHO. Multisite intervention study on suicidal behaviors SUPREMISS: protocol of SUPREMISS. Geneva: World Health Organization; 2002.

35. Morfín López T, Sánchez Loyo LM. Violencia doméstica y conducta suicida: relatos de mujeres sobre la violencia y sus efectos. Acta Univ. 2015;25(NE-2):3–7. Available http://www.actauniversitaria.ugto.mx/index.php/acta/article/view/886/pdf_92

36. Shane B, Ellsberg M. Violence against women: effects on reproductive health. Outlook. 2002;20(1):1–8. Available http://www.path.org/publications/files/EOL20_1.pdf

37. Velázquez S. Violencias y familia. Buenos Aires: Paidós; 2012.

38. Morfín López T, Sánchez Loyo LM. Factores familiares y socioculturales en el desarrollo afectivo de niños y adolescentes mexicanos: su influencia en las conductas suicidas. In: Mejía-Arauz R, coord. El desarrollo psicocultural de niños mexicanos. Guadalajara: ITESO; 2015. p. 249–69.

39. Van Orden K, Witte T, Cukrowicz KC, Braithwaite SR, Selby E, Joiner T. The interpersonal theory of suicide. Psychol Rev. 2010;117(2):575–600.

40. Oros LB, Vargas Rubilar JA. Fortalecimiento emocional de las familias en situación de pobreza: una propuesta de intervención desde el contexto escolar. Suma Psicol. 2012;19(1):69–80.

41. Randell BP, Wang WL, Herting JR, Eggert LL. Family factors predicting categories of suicide risk. J Child Fam Stud. 2006;15(3):247–62.

42. Ceballos SJ. La importancia de los valores de la familia en México. Contribuciones a las Ciencias Sociales; 2011. Available http://www.eumed.net/rev/cccss/12/jcs.htm

43. Palacios Delgado J, Sánchez Torres B, Andrade PP. Intento de suicidio y búsqueda de sensaciones en adolescentes. Rev Intercontinent Psicol Educ. 2010;12(1):53–75.

44. Zayas L, Nolle AP, Gulbas L, Kuhlberg JA. Sacrifice for the sake of the family: expressions of familism by Latina teens in the context of suicide. Am J Orthopsychiatry. 2012;82(3):319–27. https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2012.01166.x.

45. García Moreno C, Jansen AFM, Ellsberg M, Heise L, Watts C. WHO multi-country study on women's health and domestic violence against women initial results on prevalence, health outcomes and women's responses. Ginebra: WHO Press; 2005. Available http://whqlibdoc.who.int/publications/2005/924159358X_eng.pdf?ua¼1

46. Van Bergen DD, Van Balkom AJ, Smit JH, Saharso S. 'I felt so hurt and lonely': suicidal behavior in south Asian-Surinamese, Turkish, and Moroccan women in the Netherlands.Transcult Psychiatry. 2011;49(1):69–86. https://doi.org/10.1177/1363461511427353.

47. Páramo T. Televisión, cultura y estereotipos de género. In: Montesinos R, coord. Masculinidades emergentes. Mexico City: UAM; 2005. p. 227–37.

48. ENDIREH. Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares. Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI); 2016. Available http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/enchogares/especiales/endireh/2016

GESTIÓN DE RIESGOS APLICADA A INVERSIONES EN INFRAESTRUCTURA. ¿APORTE ESTRATÉGICO DE LA TERCERA MISIÓN DE LAS UNIVERSIDADES?

Data de aceite: 02/05/2024

Rubén Gómez Sánchez Soto
Universidad Nacional de Ingeniería, Lima, Perú

RESUMEN: De acuerdo con las investigaciones realizadas, se ha comprobado la existencia de una relación entre la ejecución de los proyectos de infraestructura y su desempeño como obra pública. Lamentablemente, se han registrado obras paralizadas (proyectos hospitalarios), obras con mayores costos y plazos; toda esta problemática acrecienta los problemas públicos de brecha de acceso básico a infraestructura (corto y largo plazo), reportados por el Plan Nacional de Infraestructura para la Competitividad. Y ante la pregunta, ¿Quiénes serían los más afectados por esta problemática? Lamentablemente: "Los más afectados, son los ciudadanos de a pie". Se debe señalar la causa que genera toda esta problemática: "es la no aplicación de gestión de riesgos en la ejecución de las inversiones en proyectos de infraestructura; esta deficiencia, da como resultados proyectos no exitosos. Otro de los aportes es la existencia de una relación directa entre la oferta de las universidades, el señalamiento de misión (primera, segunda, tercera e impacto económico), niveles y resultados de la investigación la solución de los problemas públicos, y principalmente el logro de profesionales con competencias apropiadas y necesarias para dar solución a los problemas públicos del país.

PALABRAS CLAVE: Riesgos, Proyectos, Misión, Hitos, Obras paralizadas.

ABSTRACT: According to the investigations carried out, the existence of a relationship between the execution of infrastructure projects and their performance as public works has been verified. Unfortunately, there have been paralyzed works (hospital projects), works with higher costs and deadlines; All these problems increase the public problems of the gap in basic access to infrastructure (short and long term), reported by the National Infrastructure Plan for Competitiveness. And when asked, who would be the most affected by this problem? Unfortunately: "The most affected are ordinary citizens." The cause that generates all this problem should be pointed out: "it is the non-application of risk management in the execution of investments in infrastructure projects; this deficiency results in unsuccessful projects. Another

contribution is the existence of a direct relationship between the offer of the universities, the indication of mission (first, second, third and economic impact), levels and results of research, the solution of public problems, and the achievement of professionals with appropriate and necessary skills to solve the public problems of the country.
KEYWORDS: Risks, Projects, Mission, Milestones, Paralyzed works.

INTRODUCCIÓN

La problemática de la brecha de acceso básico a infraestructura (corto y largo plazo) afecta al ciudadano común, lamentablemente la magnitud de esta brecha es otro grave problema ya que genera una falta de confianza de la ciudadanía sobre la gobernabilidad y acción de las empresas, entidades públicas, y profesionales. El presente trabajo invita a una reflexión importante de parte de todos los involucrados, con los proyectos de inversión en infraestructura para que se pueda desarrollar planes de solución de esta problemática.

Según las investigaciones se requiere que las universidades tomen serias decisiones sobre la gestión de riesgos aplicada a la gestión de proyectos. Pero además se requieren implementar los temas propuestos en el presente trabajo de investigación.

MATERIALES Y MÉTODOS

Necesidad de Inversiones en Infraestructura en el Perú

En la Tabla 1 se detalla la brecha de acceso básico a infraestructura según el Plan Nacional de Infraestructura para la Competitividad (PNIC). Este documento es una política nacional (MEF, 2019) en el Perú y fue publicada el 28 de junio del 2019. Pueden observarse ocho (08) rubros de brecha de acceso básico a infraestructura que constituyen servicios básicos para el desarrollo, bienestar, calidad de vida, disminución de las desigualdades de la población.

Eje de brecha	Sector	Brecha de corto plazo	Brecha de largo plazo
Agua	Urbano	317	24,245
	Rural	5,702	--
Saneamiento	Urbano	--	71,544
	Rural	28,819	--
Telecomunicaciones	Móvil	12,151	20,377
	Banda ancha	--	--
Transporte	Fetrocarrillei	20,43	160,958
	Carreteras	15.54	--
	Aeropuertos	--	--
	Puertos	--	--
Electricidad		--	7,059
Educación	Nivel inicial	--	5,917
	Nivel primario	--	--
	Nivel secundario	--	--
Salud		27.54	58,727
Hidráulico		6,679	14,625
		117,181	**363,452**
		Total, brecha de corto plazo	Total, brecha de largo plazo

Tabla 1

Valor de la brecha de acceso básico a infraestructura (corto y largo plazo) (millones de soles).

Fuente: (MEF, 2019)

Por las magnitudes de las brechas, es claro que se trata de un acumulado de muchos años, en los cuales no se habrían priorizado la ejecución de proyectos de infraestructura y construcción, lo que trae muchas consecuencias; tales como, la pobreza, desigualdad, inadecuadas condiciones de vida.

Problemática de las obras públicas y potenciales causas de brechas de acceso

Las obras públicas que se ejecutan en diversas partes del país tienen varios tipos de problemas: en un primer caso existen obras paralizadas, y en otros se tienen obras con mayores plazos y costos.

Por este motivo se presentan las tablas 2, 3 y 4. La tabla 2 muestra catorce (14) hospitales paralizados (Público, 2020). Según la Tesis de (Cáceres Tume, 2005) en las tablas 3 y 4 se presentan el desempeño de un total de 321 obras ejecutadas por administración, y 245 obras ejecutadas por contrata respectivamente, todas estas obras corresponden a la Municipalidad Provincial de Piura. Obsérvese los resultados de las obras, finalmente tuvieron adicionales y ampliaciones de plazo.

Región	Obra	Costo (S/ millones)	Fecha inicio	Fecha que debió concluir	Estado	Avance físico (%)
Apurímac	Hospital de Andahuaylas	160	febrero 2013	octubre 2014	Paralizado	53
Cusco	Hospital Antonio Lorena	335	abril 2013	octubre 2014	Paralizado	64
Arequipa	Hospital de Camaná	90	diciembre 2016	2018	Paralizado	67
Arequipa	Hospital de Cotahuasi	49	Agosto del 2016	noviembre 2018	Paralizado	86
Arequipa	Hospital de Chala	50	agosto 2016	octubre 2018	Paralizado	98
Junín	Hospital de Satipo	115	agosto 2019	febrero 2021	Paralizado	1
Junín	Hospital Materno Infantil El Carmen	210	diciembre 2015	octubre 2018	Paralizado	65
Junín	Hospital de Pangoa	89	marzo 2019	agosto 2020	Paralizado	0
Junín	Hospital Pichanaki	92	febrero 2018	junio 2019	Paralizado	48
Puno	Hospital Materno Infantil de Juliaca	134	enero 2016	julio 2016	Paralizado	25
Puno	Hospital de Apoyo Ilave	125	01/06/2018	01/07/2019	Paralizado	17
La Libertad	Hospital Distrital de Pacasmayo	71	febrero 2018	diciembre 2019	Paralizado	99
Huánuco	Hospital Regional de Huánuco Hermilio Valdizán	226	junio 2017	2018	Paralizado	73
Huánuco	Hospital de Tingo María	178	2015	2018	Paralizado	94

Tabla 2

Obras de hospitales paralizados.

Fuente: (Público, 2020)

	Obras	Con Adicional	Sin Adicional	Con Mayor Plazo
2000	25	11	14	17
2001	42	29	13	36
2002	48	36	12	56
2003	105	60	45	45
2004	101	52	49	82
	321	188	133	258
	100%	58.57%	41.43%	80.37%

Tabla 3

Obras de Municipalidad de Piura 2000-2004 por administración.

Fuente: (Cáceres Tume, 2005)

	Obras	Con Adicional	Sin Adicional	Con Mayor Plazo
2000	96	79	17	82
2001	71	49	22	43
2002	65	62	3	56
2003	5	1	4	3
2004	8	2	6	6
	245	193	52	190
	100%	78.78%	21.21%	77.55%

Tabla 4

Obras de Municipalidad de Piura 2000-2004 por contrata.

Fuente: (Cáceres Tume, 2005)

De la información de las tablas 2, 3 y 4 se tienen los siguientes resultados importantes:

- Cuatro (04) proyectos hospitalarios paralizados con avances físicos superiores al 80%.
- En las obras ejecutadas por administración directa se tuvieron 58.57% de obras con adicionales, y 80.37% de obras con mayores plazos.
- En las obras ejecutadas por contrata se tuvieron 78.78% de obras con adicionales, y 77.55% de obras con mayores plazos.

Bajo cualquier escenario, estos resultados incrementan las brechas de acceso básico a infraestructura, y genera como mínimo desconcierto en la población.

Los Riesgos Variable Clave para el Desempeño y Resultados de los Proyectos

Tal como establece el (PMI, A Guide to the Project Mangement Body of Knowledge PMBOK GUIDE Sixth Edition, 2017, como se citó en (Gómez Sánchez S., 2021)) entiéndase por proyecto: "Esfuerzo temporal que se lleva a cabo para crear un producto, servicio o resultado único".

Según (PMI, A Guide to the Project Mangement Body of Knowledge PMBOK GUIDE Sixth Edition, 2017, como se citó en (Gómez Sánchez S., 2021)) se define el riesgo como *"Evento o condición incierta que, si se produce, tiene un efecto positivo o negativo en uno o más de los objetivos de un proyecto".*

Y de acuerdo con lo señalado por (Saunders, 2016, como se citó en (Gómez Sánchez S., 2021)) Asociación para Gestión de Proyectos (APM) define riesgo como *"un evento incierto o un conjunto de circunstancias que, de ocurrir, tendrán un efecto en el logro de los objetivos del proyecto".*

Según (Saunders, 2016, como se citó en (Gómez Sánchez S., 2021)) el riesgo se caracteriza:

a. **Los riesgos se basan en eventos u ocurrencias**: "Los riesgos son eventos potenciales que pueden desarrollarse o surgir durante el curso del ciclo de vida del Proyecto" (Saunders, 2016, como se citó en (Gómez Sánchez S., 2021)).

b. **Los riesgos son cuantificables a menudo con probabilidades estimadas de ocurrencia**: "En muchos casos, pero no en todos, los riesgos se pueden cuantificar en términos de su impacto potencial en un proyecto y la probabilidad de que ocurran" (Saunders, 2016, como se citó en (Gómez Sánchez S., 2021)).

c. **Los riesgos son consecuencia de la incertidumbre**: "la incertidumbre es la medida intangible de lo que no sabemos, el riesgo es el enunciado de lo que puede surgir de ese desconocimiento" (Saunders, 2016, como se citó en (Gómez Sánchez S., 2021)).

d. **Los riesgos se construyen socialmente**: "El riesgo no es un atributo fijo de algún objeto, sino construido por individuos a partir de experiencias pasadas y circunstancias presentes y conferido al objeto o situación" (Saunders, 2016, como se citó en (Gómez Sánchez S., 2021)).

e. **Los riesgos tienen u impacto en el proyecto si ocurren**: "El riesgo se puede definir como cualquier incertidumbre que, de ocurrir, afectaría a uno o más objetivos del proyecto" (Saunders, 2016, como se citó en (Gómez Sánchez S., 2021)).

¿Investigaciones de PMI (Instituto de Gestión de Proyectos)?

En (PULSE of the Profession P. , 2016) se presentan los resultados sobre el seguimiento de las tendencias anuales en dirección de proyectos, también se entrevistan a líderes ejecutivos y directores de PMO para conocer sus perspectivas en cuanto al motivo por el cual no mejoran las tasas de éxito de proyecto más altas.

Según (PULSE of the Profession P. , 2016) se ha efectuado una encuesta global a 2428 profesionales de dirección de proyectos, 192 ejecutivos senior y 282 directores de PMO de diversas industrias, y entrevistas a ocho líderes empresariales y 10 directores de PMO y directores de dirección de proyectos. La figura 1 presenta los resultados siendo impactante comprobar que solo el 62% de los proyectos cumplieron con los objetivos e intenciones iniciales. Es decir que hay un 38% de proyectos no exitosos.

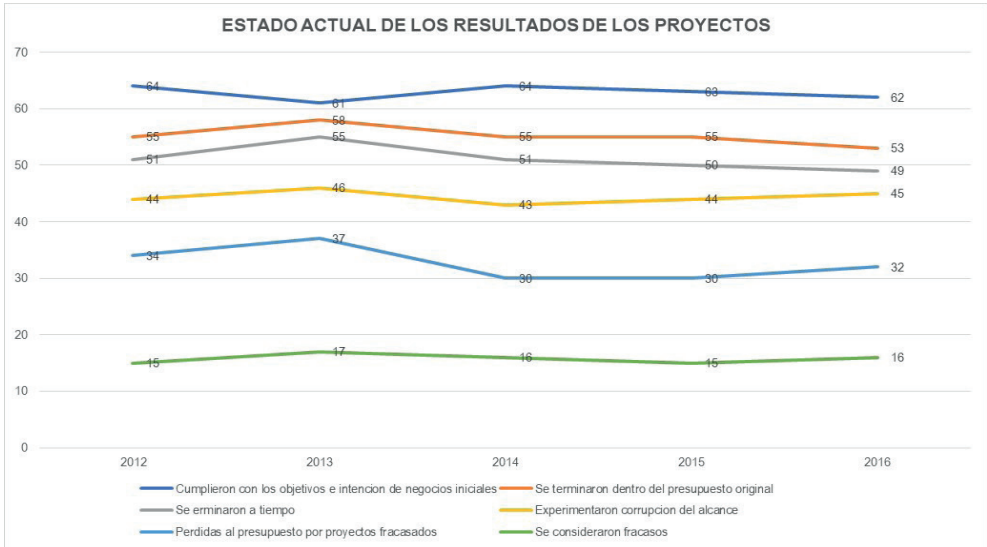



Figura 1

Estado actual de los resultados de los proyectos 2016.

En (PULSE of the Profession P. , Success Rates Rise Transforming the high costo of low performance, 2017) se presenta los comentarios e ideas de 3234 profesionales de gestión de proyectos, 200 altos ejecutivos y 510 directores de PMO de una diversidad de industrias, y entrevistas con 10 líderes corporativos y 7 directores de PMO y directores de gestión de proyectos.

Según (PULSE of the Profession P. , Success Rates Rise Transforming the high costo of low performance, 2017) Los encuestados abarcan América del Norte; Asia Pacífico; Europa, Oriente Medio y África (EMEA); y las regiones de América Latina y el Caribe. La figura 2 presenta los resultados siendo impactante comprobar que solo el 69% de los proyectos cumplieron con los objetivos e intenciones iniciales. Es decir que hay un 31% de proyectos no exitosos.

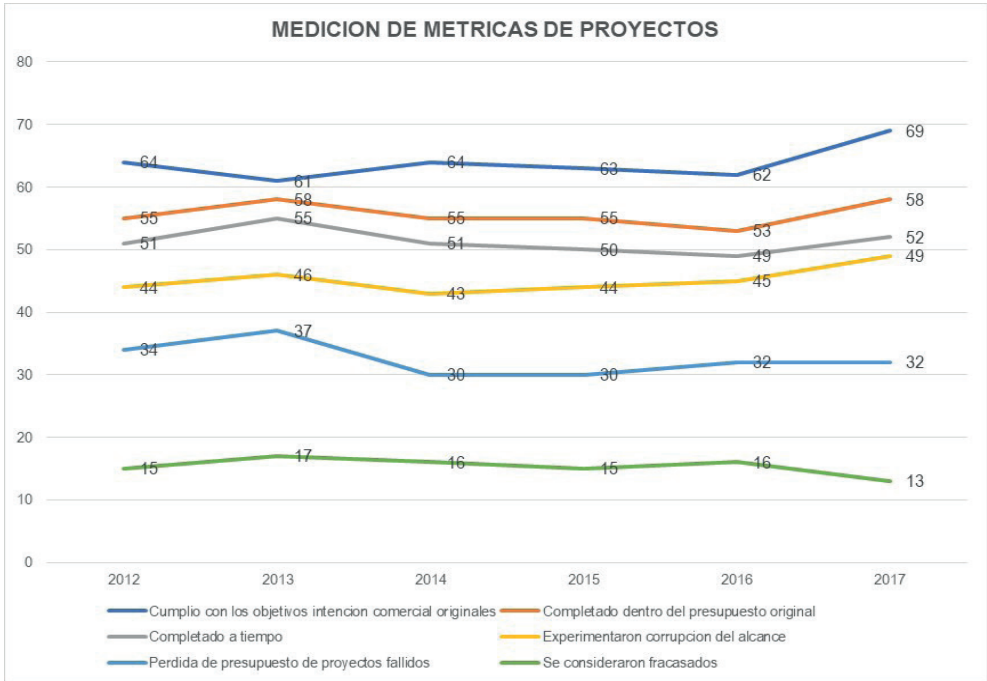



Figura 2

Estado actual de los resultados de los proyectos 2017.

En (PULSE of the Profession P. , Success in Disruptive Times Expanding the Value Delivery Landscape to Address the High Cost of Low Performance, 2018) se presentan los comentarios y las ideas de 4455 profesionales de la gestión de proyectos, 447 altos ejecutivos y 800 directores de oficinas de gestión de proyectos (PMO) de una diversidad de industrias, que incluyen gobierno, tecnología de la información (TI), telecomunicaciones, energía, manufactura, salud y construcción. Los encuestados abarcan América del Norte; Asia Pacífico; Europa, Oriente Medio y África (EMEA); y América Latina y Regiones del Caribe. La figura 3 presenta los resultados siendo impactante comprobar que solo el 69% de los proyectos cumplieron con los objetivos e intenciones iniciales. Es decir que hay un 31% de proyectos no exitosos.

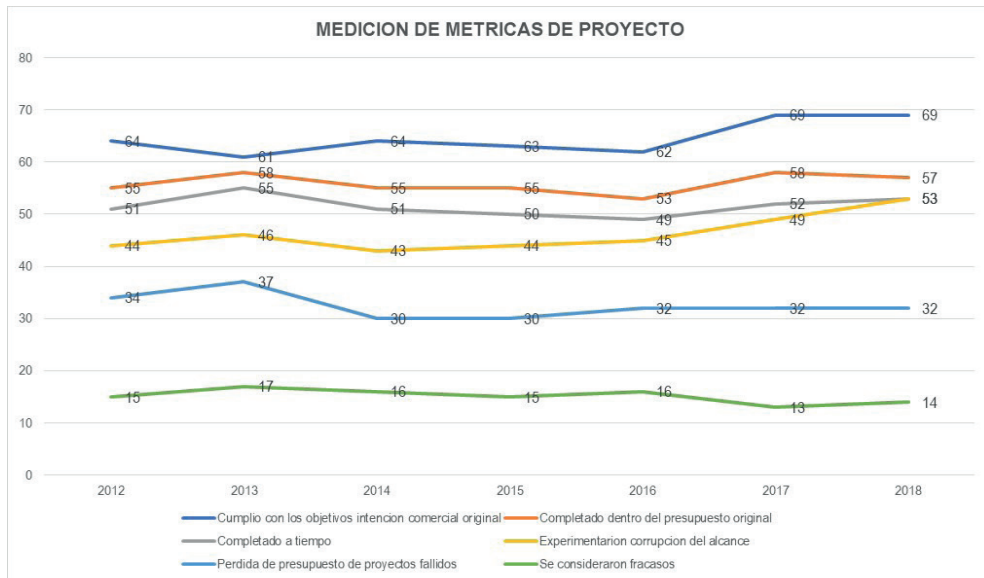



Figura 3

Estado actual de los resultados de los proyectos 2018.

Los datos mostrados en la Tabla 5 sobre las causas primarias de las fallas señalan de forma evidente en los años 2016 (31% no se definieron las oportunidades y los riesgos) y 2018 (29% no se definieron las oportunidades y los riesgos) que los riesgos han sido las causas primarias de fallas de los proyectos. Sin embargo, las otras causas primarias de fallas detalladas para los tres años (2016, 2017 y 2018) también se tratarían de riesgos previsibles; por lo tanto, también serían causas primarias de fallas de los proyectos.

En la Tabla 5 se presentan resultados de las Revista PULSE de los años 2016, 2017 y 2018. Según esta información las organizaciones practican la gestión de riesgos siempre un 28% en 2016, 26% en 2017 y 27% en 2018. Tal como se explicó la información de estas revistas son el resultado de entrevistas en el mundo; por lo tanto, la conclusión sobre la frecuencia en que su organización utiliza la gestión de riesgos es:

- En 2016 siempre 27% A menudo 35% A veces 25%
- En 2017 siempre 26% A menudo 34% A veces 26%
- En 2018 siempre 28% A menudo 35% A veces 24%

N	VARIABLE	2018	2017	2016
01	En los proyectos gestionados por su organización en los últimos doce meses cuales son las causas primarias de las fallas	• 39% Cambio en las prioridades de la organización • 37% Cambio en los objetivos del proyecto • 35% inadecuada recopilación de requisitos • 29% Inadecuada definición de los objetivos del proyecto • 29% Inadecuada o pobre comunicación • 29% no se definieron las oportunidad y riesgos	• 41% Cambio en las prioridades de la organización • 39% inadecuada recopilación de requisitos • 36% Cambio en los objetivos del proyecto • 30% Inadecuada definición de los objetivos del proyecto • 30% Inadecuada o pobre comunicación • 28% pobre gestión de cambios	• 41% Cambio en las prioridades de la organización • 38% Cambio en los objetivos del proyecto • 37% inadecuada recopilación de requisitos • 31% no se definieron las oportunidades y riesgos • 31% una visión u objetivo inadecuado para el proyecto • 30% estimación inexacta de costos
02	¿Con que frecuencia utiliza su organización cada una de las siguientes?	• Indicadores de desempeño de los proyectos: • Siempre 27% • A menudo 35% • A veces 24% • Practica de gestión de riesgos: • Siempre 27% • A menudo 35% • A veces 25% • Prácticas de dirección de cambios: • Siempre 26% • A menudo 34% • A veces 26%	• Indicadores de desempeño de los proyectos: • Siempre 28% • A menudo 35% • A veces 25% • Prácticas de dirección de cambios: • Siempre 28% • A menudo 34% • A veces 27% • Practica de gestión de riesgos: • Siempre 26% • A menudo 34% • A veces 26%	• Indicadores de desempeño de los proyectos: • Siempre 29% • A menudo 36% • A veces 24% • Prácticas de gestión de riesgos: • Siempre 28% • A menudo 35% • A veces 24% • Prácticas de dirección de cambios: • Siempre 27% • A menudo 37% • A veces 24%

Tabla 5

Identificación de causas primarias de fallas y aplicación de herramientas definidas en proyectos.

Fuente: Datos tomados de las Revistas PULSE 2016, 2017 y 2018

¿Cómo ingresa la Tercera Misión de las Universidad a la problemática?

De la conferencia (Gómez Sánchez, 2022) se presenta la figura 4; la cual explica la interrelación de las diferentes misiones de la Universidad con las competencias de incertidumbres y riesgos que deberían recibir los ciudadanos, que siguen estudios en las diferentes universidades. Por lo desarrollado por (PMI, PULSE of the PROFESSION, 2016), (PULSE of the Profession P. , Success Rates Rise Transforming the high costo of low performance, 2017), y (PULSE of the Profession P. , Success in Disruptive Times Expanding the Value Delivery Landscape to Address the High Cost of Low Performance, 2018), existe una relación causal entre los riesgos y la generación de proyectos no exitosos, es decir, aquellos que no cumplen con los objetivos e intenciones iniciales que marcaron su inicio.

Figura 4

Interrelación Misión de Universidad y Competencias de egresados.

Fuente: (Gómez Sánchez, 2022)

Retroalimentación Métricas/Misión/Problemas Públicos/Mejora

De acuerdo con la figura 5 tomada de (Gómez Sánchez, 2022) se observan ocho (08) hitos de control o de paso, según los cuales se definen el rol de los egresados de las Universidades con Tercer Misión.

Figura 5

Intervención e hitos de control de la intervención de los egresados.

En la tabla 6 se plantea el "círculo virtuoso" entre el compromiso de las universidades, y la mejora de su oferta. Este círculo funcionaria de la siguiente forma:

a. Las Universidades presentan su oferta académica, debiendo ofrecer una misión. Pero, además tendrían que hacer de conocimiento sus planes para pasar de la Primera Misión hasta el Impacto Económico.

b. Las universidades requerirán informar el cumplimiento de las métricas que garantizan que cumplen la misión ofrecida.

c. Las universidades tendrían que difundir la lista de problemas públicos, que se vienen solucionando mediante los resultados de sus investigaciones, y cómo va su articulación con el sector público y privado.

d. Los interesados, que aún no son estudiantes de las Universidades, tendrían la libertad y derecho de elegir la mejor oferta para definir donde realizar sus estudios y construir su futuro.

e. Las universidades harían el análisis de su gestión y resultados, delinear sus planes de mejora continua de sus perfiles y proyecto educativo, y llegar al impacto económico que requiere el país.

f. Los ciudadanos que están siguiendo una determinada carrera en pre o posgrado, claramente pueden fijar hitos, compromisos, tomar mejores decisiones sobre el logro de sus competencias, y con esto ser mucho más autónomos en sus procesos de formación y aporte al país, y su propio bienestar.

g. Y finalmente con este desarrollo la Academia marcaria la pauta para el desarrollo del futuro del país.

Compromiso Universidades	Oferta Universidad	Métricas claves	Problema público de atención ingeniería	Mejoras necesarias oferta de Universidades
Primera misión	X	• Estudios culminados • Títulos y grados cumplidos	1. Brechas de acceso básico a infraestructura 2. Necesidad de lograr Proyectos exitosos 3. Productos de proyectos de infraestructura real solución 4. Aporte real de los profesionales y universidades 5. Mitigación de la corrupción	• Perfil profesional bajo mejora continua • Malla curricular en ajuste según realidad de la formación
Segunda misión	X X	• Investigación transversal en los estudios de pre y posgrado • Problemas públicos identificados y atendidos		• Perfil profesional incluyendo investigación, habilidades blandas, liderazgo de equipos • Incorporar gestión de proyectos, gestión de riesgos, y nuevas tecnologías • Monitoreo y control de solución de problemas públicos
Tercera misión	X X X	• Resultados de investigaciones genera solución a problemas públicos • Retroalimentación en perfil y mallas curriculares		• Perfil profesional en función de los problemas públicos y avances de las mega tendencias • Monitoreo y control de solución de problemas públicos • Uso de base de datos nacional de proyectos de inversión pública
Impacto económico	X X X X	• Resultados de investigaciones generan cierre de brechas • Crecimiento económico logrado con aportes concretos de investigaciones		• Perfil profesional orientado a gestión del desarrollo económico • Uso pleno de habilidades blandas y medición de desempeño profesional • Medición de opinión de percepción de clientes directos de los proyectos de inversión

Tabla 6

Visión implementación y monitoreo de mejoras en competencias de egresados.

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS

a. Según los datos de (MEF, 2019) de la Tabla 1 se tiene una brecha de acceso básico a infraestructura que asciende a 480,633 millones de soles al 28/07/2019. Esta magnitud deja abierta una nueva línea de investigación de las razones por las cuales se ha llegado a esta grave problemática.

b. De acuerdo con la investigación de (Público, 2020) en el 2020 se tenias catorce (14) proyectos hospitalarios y en plena pandemia. Incluso se tenían cuatro proyectos con avances físicos de 86%, 94%, 98% y 99%. Independiente a las causas, la reflexión seria ¿Como es posible tener esos cuatro proyectos paralizados con tan importantes avances? Según la investigación de (Cáceres Tume, 2005) en las obras ejecutadas por administración directa se tuvieron 58.57% de obras con adicionales, y 80.37% de obras con mayores plazos, y en las obras ejecutadas por contrata se tuvieron 78.78% de obras con adicionales, y 77.55% de obras con mayores plazos.

c. Según los resultados de las encuestas de (PMI, PULSE of the PROFESSION, 2016) (PULSE of the Profession P. , Success Rates Rise Transforming the high costo of low performance, 2017) (PULSE of the Profession P. , Success in Disruptive Times Expanding the Value Delivery Landscape to Address the High Cost of Low Performance, 2018) "En los proyectos gestionado por su organización en los últimos doce meses cuáles son las causas primarias de las fallas" en el 2016 en un 31% no se definieron las oportunidades y los riesgos, en el 2018 en un 29% no se definieron las oportunidades y los riesgos.

De la misma forma por estas encuestas, en el 2016 se logró solo un 38% de proyectos no exitosos, en el 2017 se logró un 31% de proyectos no exitosos, y en el 2018 se logró un 31% de proyectos no exitosos.

Ante la pregunta: ¿Con que frecuencia utiliza su organización cada una de las siguientes? Practicas de gestión de riesgos, se obtuvo:

- En 2016 siempre 27% A menudo 35% A veces 25%
- En 2017 siempre 26% A menudo 34% A veces 26%
- En 2018 siempre 28% A menudo 35% A veces 24%

d. Y según los datos detallados en la tabla 6 se presentan: "El macroproceso sobre como funcionaria la retroalimentación y políticas de mejora de gestión entre oferta de las Universidades versus la misión explícita ofertada, los productos de las investigaciones realizadas por los estudiantes de pre y posgrado, los problemas públicos solucionados, y las mejoras o retroalimentación necesaria para poder dejar en claro la necesidad de liderazgo hacia la construcción de futuro de la Nación".

DISCUSIÓN

El planteamiento de trabajo de investigación: *Gestión de riesgos aplicada a inversiones en infraestructura. ¿Aporte estratégico de la tercera misión de las universidades?*

Está orientado al análisis de una grave problemática referida a los problemas públicos resultantes de la brecha de acceso básico a infraestructura de corto y largo plazo que afecta a la sociedad peruana. Los impactos hacia la sociedad; tal como se ha indicado, son diversos y se caracterizan por la desigualdad, pobreza, mayor costo de vida, impacto en el futuro de muchas familias, y además afectar el futuro de muchos ciudadanos.

Los resultados alcanzados, muestran claramente la necesidad de que las Universidades requerirían revisar su oferta académica, y analizar la incorporación de la gestión de riesgos según los resultados detallados. De igual forma será necesario definir el estatus de misión en que las universidades se encuentren, y las reflexiones sobre el nivel de los resultados de las investigaciones desarrolladas, y principalmente el nivel de competencias de sus egresados de pre y posgrado respecto de la solución de los problemas públicas, y real aporte al desarrollo y crecimiento económico.

El presente trabajo genera una serie de nuevas líneas de investigación que se espera que pueda ser tomada por todos los interesados en que las universidades peruanas suban sustancialmente su nivel hacia el impacto económico del país.

CONCLUSIONES

La investigación realizada trata de forma directa la problemática de la ejecución de las inversiones en proyectos de infraestructura, y muy particularmente en su desempeño como obras a cargo de profesionales. La demostración muestra cómo resultados la necesidad de hacer gestión de proyectos implementando la gestión de riesgos necesariamente, además de otros tópicos desarrollados en le presente trabajo de investigación.

REFERENCIAS

Cáceres Tume, K. V. (2005). *Estimación de costos de proyectos de infraestructura municipal .* PUCP.

Gómez Sánchez S., R. (2021). Gestionar Riesgos en Proyectos de Construcción, Condición para Mejorar Desempeño y Aporte a la Sociedad. *Congreso RADAR*.

Gómez Sánchez, R. (2022). *Importancia del manejo de incertidumbres, y gestión de riesgos, para mejorar el desempeño de los proyectos y obras de infraestructura.* Lima: UNI, FIC.

MEF. (2019). *Plan Nacional de Infraestructrua para la Competitividad.*

PMI. (2016). *PULSE of the PROFESSION.*

PMI. (2017). *A Guide to the Project Mangement Body of Knowledge PMBOK GUIDE Sixth Edition.* Pennsylvania.

Público, O. (3 de Mayo de 2020). *Ojo Público*. https://ojo-publico.com/1798/los-14-hospitales-paralizados-por-sospechas-de-corrupcion

PULSE of the Profession, P. (2016). *El Alto Costo de un bajo desempeño ¿Cómo mejorará los resultados de negocios?*

PULSE of the Profession, P. (2017). *Success Rates Rise Transforming the high costo of low performance.*

PULSE of the Profession, P. (2018). *Success in Disruptive Times Expanding the Value Delivery Landscape to Address the High Cost of Low Performance.*

Saunders, D. F. (2016). Diferenciar entre riesgo e incertidumbre en la gestión de proyectos . *MANCHESTER 1824*.

RELACIÓN ENTRE HABILIDADES ACADÉMICAS Y LABORALES: EXPONIENDO DESIGUALDADES

Data de submissão: 18/03/2024 *Data de aceite: 02/05/2024*

Adriana Romero-Sandoval
Universidad Internacional de Ecuador, Escuela Ciencias de la Educación
Quito-Ecuador
https://orcid.org/0000-0001-7635-6861

Rolando Ortega
Universidad Nacional de Pilar
Pilar-Paraguay
https://orcid.org/0000-0002-9565-9486

Marco Barrionuevo
Universidad Internacional del Ecuador, Business School
Quito-Ecuador

RESUMEN: La educación superior desempeña un papel fundamental en la formación de individuos que contribuyen activamente a la sociedad. Los programas educativos deben evolucionase continuamente para satisfacer las necesidades cambiantes del mercado laboral, adoptando una perspectiva centrada en el desarrollo de competencias relevantes y actualizadas. La transición al mercado laboral enfrenta diversos desafíos, como la falta de experiencia laboral, la falta de alineación entre la educación recibida y las demandas específicas del mercado, así como la subutilización de las competencias personales de los estudiantes, y la persistente desigualdad de género en los roles laborales. Se busca explorar las competencias de trabajo en equipo y resolución de problemas, en graduados de la carrera de arquitectura de una universidad en Ecuador, para analizar su preparación frente a los retos profesionales. Es esencial que la educación superior no solo proporcione conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas y competencias transversales que sean valoradas por los empleadores. La formación basada en competencias se ha convertido en un enfoque clave, la promoción de la igualdad de oportunidades y la eliminación de barreras de género en el mercado laboral son aspectos cruciales que deben abordarse para garantizar la equidad y la diversidad en los lugares de trabajo.

PALABRAS CLAVE: educación superior, competencia, mercado laboral, desigualdad

RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC AND EMPLOYMENT SKILLS: EXPOSING INEQUALITIES

ABSTRACT: Higher education plays a key role in shaping individuals who actively contribute to society. Educational programmes must continuously evolve to meet the changing needs of the labour market, adopting a perspective focused on the development of relevant and up-to-date competences. The transition to the labour market faces several challenges, such as lack of work experience, lack of alignment between education received and specific market demands, as well as underutilization of students' personal competences, and persistent gender inequality in work roles. The aim is to explore the teamwork and problem-solving skills of architecture graduates from a university in Ecuador in order to analyse their preparation for professional challenges. It is essential that higher education not only provides theoretical knowledge, but also practical skills and transversal competences that are valued by employers. Competency-based training has become a key approach, promoting equal opportunities, and removing gender barriers in the labour market are crucial aspects that need to be addressed to ensure equity and diversity in the workplace.

KEYWORDS: higher education, skills, labour market, inequality

LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO GENERADORA DE LA CONVIVENCIA

La educación superior, como componente esencial del sistema educativo, desempeña un rol fundamental en el desarrollo de las sociedades modernas (Nicoletti, 2014). No se limita a la adquisición de conocimientos especializados; también fomenta una comprensión más profunda de la cultura, la historia y la sociedad (Touriñán López, 2022).

Las instituciones de educación superior son centros de investigación y desarrollo. La investigación científica y tecnológica generada en estas instituciones beneficia a toda la sociedad. La innovación se nutre de la colaboración entre académicos, estudiantes y la industria (Suazo, 2024).

La educación superior equipa a los estudiantes con habilidades y conocimientos relevantes para enfrentar los desafíos cambiantes del mercado laboral (Romero Sandoval, 2019). La formación académica y técnica prepara a los graduados para roles especializados y de liderazgo. Las universidades no solo generan conocimiento, sino que también lo comparten con la sociedad. La transferencia de conocimiento se traduce en mejores prácticas, soluciones innovadoras y avances en diversas áreas (Sanchez G., Yánez A., & Sánchez M., 2023).

La UNESCO se esfuerza por garantizar que los jóvenes tengan acceso a la educación superior (Licandro, & Yepes Chisco, Sandra Lorena, 2018). Aunque las inscripciones han aumentado en todo el mundo, todavía existen desigualdades significativas entre países y regiones. Para los estudiantes en situación de vulnerabilidad, la educación superior representa un pasaporte hacia la seguridad económica y un futuro estable.

La educación y el empleo han sido temas de gran interés para los países y acuerdos de cooperación internacional, con políticas y estrategias implementadas desde los años 70

para fomentar sociedades justas y equitativas. Según la UNESCO, el aprendizaje a lo largo de toda la vida es fundamental en el siglo XXI (UIL, 2010).

La importancia de brindar oportunidades de educación y formación continua para todos, independiente de su edad o situación laboral, con el fin de promover la igualdad de oportunidades y el desarrollo sostenible. La inversión en educación y la promoción del empleo digno son pilares clave para construir sociedades más inclusivas y prósperas en un mundo en constante cambio (Burbano, Burbano Rojas, & Burbano Rojas, 2024).

Según las Naciones Unidas, la brecha de género en los indicadores de educación se mide utilizando el índice de Paridad de Género (IPG), es la razón entre el valor correspondiente al sexo femenino y el correspondiente al sexo masculino para un determinado indicador. En Ecuador el incremento del acceso femenino a la educación superior (54% de la matrícula total en 2008), que se manifiesta tanto en las universidades públicas (55%), como en las privadas (52%), lo que arroja un IPG de 1,2 a favor de las mujeres (Bedoya, Martín, Romero, 2014). Uno de los pilares de la educación contemporánea es aprender a vivir juntos, a vivir con los demás; la educación es generadora de la convivencia no sólo como hecho sino como la búsqueda de vivir mejor hoy y después (Sime, 2013).

Tomando en cuenta que las universidades son agentes del cambio humano, responsables de nuevos saberes con contenidos éticos tales como el respeto mutuo entre hombres y mujeres, junto con la capacidad para asumir riesgos, tomar decisiones y participar activamente, con autonomía y juicio crítico, en cualquier asunto público. Como lo dice Guerrero, R. M. (2012), la equidad en las relaciones de género implica la participación equivalente de hombres y mujeres en el trabajo, la educación, la vida política y la familia.

La Unión Europea en la década de los ochenta muestra un énfasis en la cooperación política educativa, donde se inscribe que el crecimiento del capital humano mediante la educación y/o formación profesional favorece el desarrollo económico de un país. En los años noventa se implementa un sistema de cualificaciones profesionales que busca la promoción del empleo, la mejora de las condiciones de vida y trabajo, la protección social adecuada, el diálogo social, el desarrollo de los recursos humanos para garantizar un elevado y duradero nivel de empleo y la integración de las personas excluidas del mercado laboral (Consejo Europeo, 1993).

Los sucesivos consejos europeos han generado políticas de formación profesional como mecanismo de mejora económica, la calidad de la formación profesional, el vínculo entre el sector productivo y el sector educativo, formación y movilidad, educación y el mercado de trabajo donde se advierte la necesidad de priorizar y vincular la formación, las competencias profesionales y el trabajo (Comisión Europea, 2013).

La necesidad de reflexión para América Latina sobre educación superior tanto a nivel regional como internacional motiva la participación en el proyecto Tuning-América Latina 2004-2006, basado en el modelo europeo, desde el año 2001, en el marco de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (González, Wagenaar & Beneitone,

2004).

Ecuador a partir de los principios de la Constitución de 2008 y las normas conexas, entre ellas la Ley de Educación Superior, se proponen desarrollar el proceso enseñanza aprendizaje a partir de un sistema centrado en el estudiante y basados en competencias. La educación se enfocará en el desarrollo integral del ser humano, asegurando el respeto por los derechos humanos, la sostenibilidad ambiental y la democracia. Se promoverá el desarrollo de competencias para la creatividad y el trabajo, respondiendo a las necesidades públicas. El Estado velará por la libertad de enseñanza, la autonomía académica en la educación superior y el derecho de las personas a recibir educación en su idioma y contexto cultural (Constituyente, 2008).

Este enfoque, como plantea Burbano, Burbano Rojas y Burbano Rojas (2024), busca formar individuos no solo para el mercado laboral, sino como ciudadanos activos capaces de contribuir al progreso de sus comunidades y la sociedad en general. La educación se concibe como un pilar esencial para la construcción de una sociedad inclusiva, equitativa y sostenible, donde se promueva el pensamiento crítico, la diversidad cultural y el compromiso cívico.

La universidad ecuatoriana se vio en la necesidad de repensar los procesos curriculares acorde al concepto de competencia, cuando en el año 2005 inició la educación por competencias, en el marco del reglamento de régimen académico, con el fin de formar estudiantes que adquieran y consoliden los conocimientos y desarrollen hábitos, habilidades, destrezas y competencias profesionales; potencien su creatividad y reflexión crítica; alcancen autonomía en el aprendizaje y capacidad para continuar con el aprendizaje (CONESUP, 2009).

LAS COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La definición de competencia presenta variaciones según el enfoque y el nivel educativo considerado. En términos generales, se destaca la importancia del conocimiento y la habilidad práctica, a nivel internacional se refiere a la comprensión de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes (Bonnefoy Valdés, 2021).

Se pone un énfasis significativo en el contexto y en la creación de estándares para evaluar el desempeño en actividades y la resolución de problemas, como señala Tobón (2008). Este enfoque integral de la competencia busca ir más allá de la mera adquisición de información, destacando la aplicación efectiva de los conocimientos en situaciones concretas.

La competencia se concibe como la capacidad de movilizar recursos cognitivos, habilidades prácticas y actitudes para enfrentar desafíos de manera exitosa. Esta perspectiva resalta la importancia de no solo adquirir conocimientos, sino también saber cómo aplicarlos de manera efectiva en diversos contextos y situaciones (Romero-Sandoval,

2018).

Desde el enfoque orientado a la acción, según Tejada Fernández las competencias son definibles en el ejercicio profesional, no son reducibles ni al saber, ni al saber hacer. “La competencia se caracteriza por permitir un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de saber hacer y saber estar para el ejercicio profesional” (2005, p.2).

El dominio de estos saberes otorga capacidad al individuo para actuar con eficacia en situaciones profesionales. Para una formación profesional, el alumno debe llegar equipado con las competencias básicas que activarán la adquisición y desarrollo de las competencias específicas (Tejada, 2012).

La Organización Internacional del Trabajo OIT (1993:37) define el concepto de “Competencia Profesional como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente por poseer las calificaciones requeridas para ello. En este caso, los conceptos competencia y calificación, se asocian fuertemente dado que la calificación se considera una capacidad adquirida para realizar un trabajo o desempeñar un puesto de trabajo”.

Existen dos tipos de competencias en el ámbito laboral: generales y específicas. Las competencias generales son aquellas que son compartidas por diversas profesiones y se consideran elementos clave para aumentar las oportunidades de empleo. Por otro lado, las competencias específicas son únicas de cada profesión, otorgándole una identidad distintiva (Botero García, Arrieta Rodríguez, Mesa Vanegas, & Álvarez Atehortúa, 2021).

Estas habilidades específicas son fundamentales para destacarse en un campo laboral en particular. Según Tobón (2006), las competencias generales son transversales a distintas áreas profesionales, mientras que las competencias específicas son especializadas y caracterizan a cada ocupación de manera única. Es crucial que los profesionales desarrollen tanto competencias generales como específicas para sobresalir en el mercado laboral y alcanzar el éxito en sus respectivas carreras.

Según AQU (2015), las competencias generales más valoradas por los empleadores son la responsabilidad laboral, la capacidad de aprendizaje y el trabajo en equipo, con puntuaciones altas de 8,9, 8,4 y 8,3 respectivamente sobre 10. En contraste, las habilidades de negociación y el liderazgo son consideradas menos importantes, con calificaciones de 6,4 y 6,6. Estos resultados resaltan la importancia que se le otorga a la responsabilidad, la capacidad de aprender y la colaboración en equipo en el entorno laboral actual. Aunque las habilidades de negociación y liderazgo también son relevantes, parecen ser menos prioritarias para los empleadores en comparación con otras competencias. Es fundamental que los profesionales desarrollen y demuestren estas competencias valoradas para destacarse en el mercado laboral y satisfacer las expectativas de los empleadores.

La competencia óptima en la educación superior para el empleo es un tema sustancial en el mundo laboral actual (Marrero Sánchez, Mohamed Amar, & Xifra Triadú, 2018).

En un mercado altamente competitivo, es imprescindible que los profesionales estén bien preparados y cuenten con las habilidades necesarias para sobresalir en su campo de especialización. En el caso de la carrera de arquitectura, esta premisa cobra aún mayor relevancia debido a la naturaleza técnica y creativa del trabajo (Sánchez Gutiérrez, & Espinet Vázquez, 2023).

En el campo de la arquitectura, es esencial que los estudiantes no sólo dominen los fundamentos teóricos y prácticos de la disciplina, sino que también desarrollen habilidades de pensamiento crítico, trabajo en equipo, comunicación efectiva y creatividad. Estas habilidades son fundamentales para liderar proyectos, colaborar con otros profesionales y comunicarse de manera efectiva con los clientes. La capacidad de trabajar eficazmente en equipos multicultural es una ventaja competitiva en el mercado laboral actual, y es crucial que los programas educativos brinden oportunidades para el desarrollo de estas habilidades (Vélez González, 2013).

La competencia óptima en la educación superior para el empleo es esencial para garantizar el éxito profesional en el campo de la arquitectura y en cualquier otra disciplina. Los programas académicos proporcionan a los estudiantes una formación integral que incluye habilidades técnicas, habilidades blandas, competencias interculturales y lingüísticas, así como una mentalidad emprendedora.

El desafío de las instituciones educativas es mantenerse actualizadas en las últimas tendencias y avances tecnológicos de su campo. Con una educación superior de calidad y una formación completa, los graduados estarán preparados para destacarse en el mercado laboral y contribuir al desarrollo de su profesión (Bernate, & Vargas, 2020).

EL MERCADO LABORAL Y LA RELACIÓN ENTRE HOMBRES Y MUJERES

En el actual escenario de globalización económica, las competencias se han convertido en un elemento crucial para la competitividad de las organizaciones (Fernández de Córdova, Raico, Muñoz, & Belaunde, 2020). La organización del trabajo se ve influenciada por este nuevo contexto, donde la gestión de competencias emerge como un factor determinante para el éxito empresarial. Según Mañas y colaboradores (2016), la gestión de competencias se vuelve cada vez más relevante al buscar asegurar la viabilidad y el progreso de las organizaciones en un entorno altamente competitivo.

Esta estrategia se posiciona como esencial e inevitable en la actualidad, ya que permite a las empresas adaptarse a los cambios constantes del mercado y mantenerse relevantes en un contexto globalizado. La identificación, desarrollo y optimización de las competencias de los colaboradores se convierte en un pilar fundamental para garantizar la eficiencia y efectividad de las organizaciones en un mundo empresarial en constante evolución (Llerena Rodríguez, Silva Narvaste, Quispe De los Santos, & Ramos Giribaldi, 2020).

En la sociedad del conocimiento, el concepto de trabajo ha evolucionado significativamente respecto a épocas anteriores. Antes, en sociedades agrícolas e

industrializadas, el individuo solía ser un engranaje más dentro de la maquinaria productiva, con roles y tareas claramente definidos.

Sin embargo, en la actualidad, las personas ocupan un lugar central en las organizaciones, donde se valora y respeta su talento como un recurso fundamental para alcanzar los objetivos establecidos. Esta transformación, destacada por Rodríguez (2006), refleja un cambio de paradigma en el mundo laboral, donde la creatividad, la innovación y el conocimiento son activos clave.

En este contexto, las empresas buscan potenciar las habilidades individuales, fomentar un ambiente propicio para el desarrollo personal y profesional, y promover la colaboración y el aprendizaje continuo. Así, el trabajo en la sociedad del conocimiento se caracteriza por una mayor autonomía, flexibilidad y valoración del capital humano, generando un entorno laboral más enriquecedor y dinámico.

La incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral y los avances en la educación femenina han marcado un cambio significativo en las dinámicas de género, según Torns & Recio Cáceres (2012). Sin embargo, este progreso no ha eliminado las disparidades en el ámbito laboral, ya que persiste una marcada segregación ocupacional que se refleja en la desigual distribución de mujeres y hombres en la jerarquía empresarial (González González, 2021).

La presencia de la mujer en cargos directivos sigue siendo escasa, mientras que las mujeres tienden a concentrarse en ocupaciones relacionadas con el cuidado, la limpieza y tareas administrativas. Por otro lado, los hombres tienen una mayor diversidad de ocupaciones disponibles, lo que se refleja en los índices de masculinidad más equilibrados y distribuidos en una variedad de sectores laborales (Villarroel Jácome, & Santillán Marroquín, 2021).

Esta segregación ocupacional basada en el género tiene profundas implicaciones en la estructura laboral y en las oportunidades de desarrollo profesional de las mujeres. La concentración de las mujeres en ciertos sectores laborales limita sus posibilidades de ascenso y acceso a puestos de liderazgo dentro de las organizaciones. Esta situación no solo perpetúa la brecha salarial entre hombres y mujeres, sino que también refleja y refuerza estereotipos de género arraigados en la sociedad (Arce Casas, González García, & González Díaz, 2023).

La segregación ocupacional de género sigue siendo un desafío relevante en la sociedad contemporánea, y su superación requiere un compromiso conjunto de instituciones, empresas y la sociedad en su conjunto para promover la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad en el ámbito laboral.

La población más afectada por el desempleo en Ecuador son los jóvenes, sobre todo el grupo entre los 18 y 29 años. Si bien un 25,3% de la población de 24 años o más asiste o asistió a la instrucción de educación superior. (INEC, 2023), no todos pueden trabajar en su especialización por el requisito previo de la experiencia o se destina su participación laboral

a otras tareas que no están relacionadas con su formación, siendo el 23,4% de jóvenes en subempleo a enero 2023.

Por lo expuesto, el objetivo de este estudio fue relacionar las competencias de trabajo en equipo y manejo de soluciones en contextos reales, adquiridas en la universidad para el mercado laboral, desde una perspectiva de género en el graduado de la carrera de Arquitectura.

MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio sobre la asociación de las competencias de trabajo en equipo y manejo de soluciones generadas en la universidad para el mercado laboral se abordó desde un paradigma cuantitativo, que buscó asociar las competencias de trabajo en equipo y manejo de soluciones generadas en la universidad, específicamente el estudiante de Arquitectura, para el mercado laboral.

Se realizó un estudio censal transversal basado en una encuesta a 16 estudiantes de la escuela de Arquitectura de una universidad autofinanciada en Ecuador, de las cohortes 2010 al 2013, todos con empleo. La carrera de Arquitectura inició la primera cohorte con 18 estudiantes y luego fue perdiendo estudiantes en las siguientes cohortes. El interés fue comprender las características y comportamientos del grupo de graduados en un momento específico.

Las variables de interés fueron: aporte de los estudios universitarios para generar soluciones en el trabajo, aporte de los estudios universitarios para al trabajo en equipo y sexo. Las tres variables son dicotómicas, en el caso de las variables que miden el uso de la competencia se tiene como opciones óptimo y menos óptimo.

El análisis se realizó mediante razón de verosimilitud que nos permitió evaluar cuánto más probable es un resultado dado en graduados con respecto a su percepción de las competencias que participan en el estudio. Razón de proporciones que relaciona entre dos cantidades expresadas con las mismas unidades de medida, e intervalo de confianza IC95%, que nos proporcionó una estimación del parámetro de interés junto con una medida de incertidumbre.

Luego de la recolección de datos, se tabuló la información y se hizo el análisis respectivo con el programa estadístico SPSS v 24.

RESULTADOS

El 56,3% fueron hombres y el 43.8% indicó que la formación no aportó soluciones en su trabajo (Tabla 1); de los cuales el 85% fueron hombres, mientras que, el 66.7% de las mujeres mencionaron que la formación universitaria si aportó en su trabajo, como se muestra en la Figura 1.

La Tabla 2 muestra las frecuencias y asociaciones entre el sexo del egresado y el aporte a las soluciones y la formación de trabajo en equipo. Se encontró 2.57 veces más hombres que ven menos óptimo el aporte de soluciones en su trabajo que las mujeres (RP 2,57 IC95% 0,97-6,80), mientras que para el aporte al trabajo en equipo no se encontró diferencias por sexo.

Variable		*n*	*%*
Sexo			
	Masculino	9	56,3
	Femenino	7	43,8
¿Aportaron sus estudios a generar soluciones en el trabajo?			
	menos óptimo	7	43,8
	óptimo	9	56,3
¿Aportaron sus estudios al trabajo en equipo?			
	menos óptimo	8	50,0
	óptimo	8	50,0

Tabla 1. Variables que participan en el estudio

VARIABLE	**Hombre**	**Mujer**	**Razón de Verosimilitud**	**Razón de Proporción**	**$IC_{95\%}$**
¿Aportaron sus estudios a generar soluciones en el trabajo?			4,73	2,57	0,97 - 6,80
menos óptimo	6 (85,7%)	1 (14,3%)			
óptimo	3 (33,3%)	6 (66,7%)			
¿Aportaron sus estudios al trabajo en equipo?			0,61	1,25	0,52 - 3,00
menos óptimo	5 (62,5%)	3 (37,5%)			
óptimo	4 (50,0%)	4 (50,0%)			

Tabla 2. Frecuencias y asociaciones

Respecto a la variable de como los estudios aportaron a generar soluciones en el trabajo, se observa que no hay una uniformidad en como consideran los encuestados en su aporte, dado que un 56% (9 personas) de los encuestados lo consideran como óptimo el aporte para generar soluciones en el trabajo y un 44% (7 personas) como menos óptimo, y, a su vez, dentro del grupo que lo consideran óptimo, un 67% son mujeres (6 personas) y un 33% son hombres (3 personas), y en cuanto a los que consideran como menos óptimo, dentro de este grupo, un 14% son mujeres (1 personas) y un 86% son hombres (6 personas).

En cuanto a la variable de como los estudios aportaron al trabajo en equipo, se observa que del total de encuestados (16 personas), un 50% (8 personas) consideran su aporte como óptimo y un 50% (8 personas) como menos óptimo, y dentro del grupo que lo consideran óptimo, tanto hombres y mujeres consideran el mismo nivel de importancia de como aporta esta competencia para el trabajo en equipo, y dentro del grupo que consideran menos óptimo, un 38% son mujeres (3 personas) y un 63% hombres (5 personas).

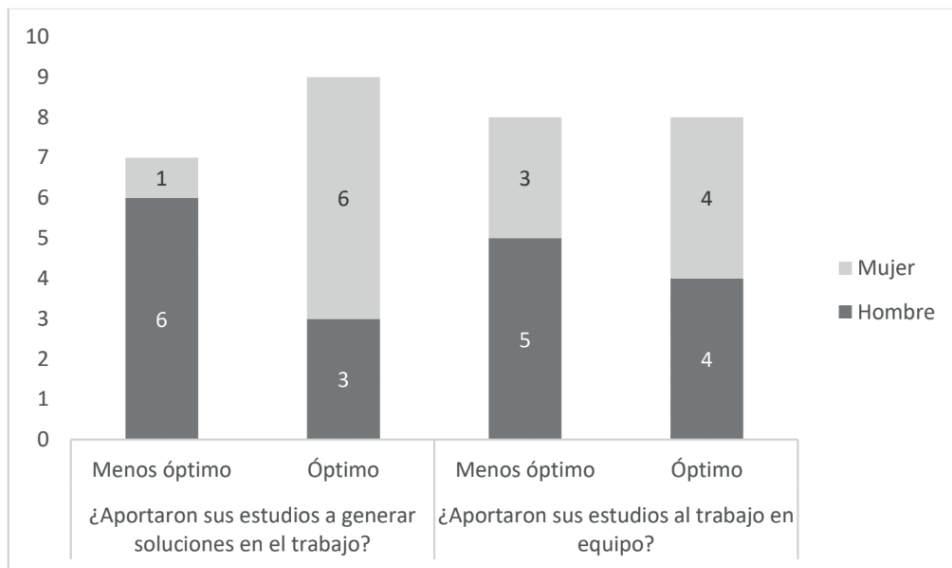



Figura 1. competencias de trabajo en equipo y manejo de soluciones en contextos reales, adquiridas en la universidad para el mercado laboral, desde una perspectiva de género en el graduado de la carrera de Arquitectura.

CONCLUSIONES

El marco normativo creado a partir de la Constitución de 2008 garantiza un sistema de educación en igualdad de oportunidades donde todos los estudiantes tienen las misma posibilidades de en el acceso, movilidad, permanencia y egreso del sistema de educación, pero en el campo laboral, la situación se muestra diferente al analizar la situación de los graduados en el mercado laboral.

Si bien un estudio censal transversal se lleva a cabo en un punto específico y nos permite tomar decisiones informadas o realizar análisis comparativos; la necesidad de desarrolla las competencias que participan en el estudio se mantienen, asi lo refleja el estudio de López Mateu, & Pellicer Armiñana (2022).

Los datos aportados muestran una permanencia de las desigualdades de género en el mercado laboral en el grupo estudiado, aunque tanto hombres y mujeres tienen la habilidad para integrarse y trabajar efectivamente en equipo, estableciendo relaciones de colaboración y cooperación, generando espacios donde la acción es orientada a la tarea compartida, la articulación con otras personas con roles y estilos diferentes; las desigualdades en la asignación de tareas laborales no desaparecen por ser cualificadas, como lo menciona Torns & Recio Cáceres (2012) así sea que el punto de partida para lograr un empleo en igualdad de condiciones sea el mismo que el de sus compañeros hombres.

La importancia de buscar las explicaciones que den cuenta por qué más mujeres que hombres ven óptimo el aporte de los conocimientos adquiridos a la aplicación de soluciones en su trabajo es trascendental, sobretodo porque en Ecuador se han impulsado políticas de acción afirmativa que buscan dar igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, para que se aclare los cargos que ocupan las mujeres y los hombres que fueron cualificados en las mismas condiciones.

La educación superior es un recurso invaluable para los estudiantes que buscan adquirir conocimientos especializados y desarrollar habilidades específicas para su futuro empleo. Sin embargo, obtener un título por sí solo no es suficiente para garantizar una competencia óptima en el mercado laboral. Es fundamental que los programas académicos ofrezcan una formación integral, que incluya tanto aspectos técnicos como habilidades blandas (UNESCO, 2022).

La compleja problemática del empleo en Ecuador, así como el países latinoamericano como Paraguay, refleja desigualdades arraigadas y la falta de políticas transformadoras. Estas desigualdades, históricamente persistentes, evidencian la urgente necesidad de abordar las brechas existentes en términos de edad, género y ubicación geográfica.

La ausencia de medidas efectivas para superar estas disparidades subraya la necesidad de un enfoque integral y sostenible para promover la equidad laboral en el país. Es crucial implementar estrategias que fomenten la inclusión y la igualdad de oportunidades en el mercado laboral, con el objetivo de generar un impacto positivo en la sociedad ecuatoriana y avanzar hacia un desarrollo más justo y equitativo.

Es importante que las instituciones mantengan actualizados sus programas académicos para asegurar que los estudiantes estén capacitados en las últimas técnicas y avances tecnológicos de su campo. La tecnología juega un papel cada vez más importante en todas las industrias, incluida la arquitectura, y los profesionales deben estar al tanto de las últimas tendencias y herramientas digitales.

Es fundamental que los estudiantes adquieran una mentalidad emprendedora y estén preparados para enfrentar los desafíos del mundo laboral. Esto implica fomentar el espíritu empresarial, la innovación y la capacidad de adaptarse a los cambios. Los empleadores buscan profesionales que sean flexibles, proactivos y capaces de generar soluciones creativas a los problemas.

RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Este estudio abordó la relación entre habilidades académicas, empleo y desigualdad en un contexto dado. Sin embargo, hay varias áreas que podrían ser consideradas para una exploración más profunda en investigaciones futuras:

Factores Contextuales: Investigar en profundidad cómo factores contextuales, como las políticas educativas y laborales, la economía regional y las dinámicas del mercado laboral, influyen en la relación entre habilidades académicas y empleo.

Diversidad de Habilidades: Ampliar el enfoque para incluir una gama más amplia de habilidades, tanto cognitivas como no cognitivas, y su impacto en el acceso al empleo y la desigualdad.

Impacto Tecnológico: Explorar cómo los avances tecnológicos y la automatización afectan la demanda de habilidades académicas y su relación con el empleo y la desigualdad.

Intervenciones Educativas: Diseñar y evaluar intervenciones educativas dirigidas a mejorar habilidades académicas específicas y analizar su efectividad en mejorar los resultados laborales y reducir la desigualdad.

Perspectiva Global: Realizar estudios comparativos entre diferentes países o regiones para entender cómo varía la relación entre habilidades académicas, empleo y desigualdad en diferentes contextos socioeconómicos y culturales.

Desigualdades Estructurales: Profundizar en el análisis de cómo las desigualdades estructurales, como el género, la etnia y la clase social, interactúan con las habilidades académicas y afectan las oportunidades de empleo y la desigualdad económica.

Al abordar estas recomendaciones, futuras investigaciones pueden proporcionar una comprensión más matizada de la interacción entre habilidades académicas, empleo y desigualdad, y contribuir a la formulación de políticas más efectivas para promover la equidad y la movilidad social.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Por las características de los participantes (graduados) no fue posible hacer un estudio cualitativo que nos permita tener una perspectiva inductiva para entender las experiencias vividas, emociones o comportamientos, con los significados que los graduados atribuyen al fenómeno de la transición de la universidad al contexto laboral.

REFERENCIAS

Arce Casas, P. O.; González García, J. A. y González Díaz, G. J. (2023). Entre luces y sombras: La precariedad laboral cualificada en las Industrias Culturales Creativas. Sociología del Trabajo 103, 17-27. https://dx.doi.org/10.5209/ stra.91155).

AQU Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (2015). Empleabilidad y Competencias de los Recién graduados. La opinión de empresas e Instituciones. Principales resultados del estudio de empleadores 2014.

Bedoya Vaca, R. D. C., Martín Mateo, M., & Romero Sandoval, N. (2014). Índice de Paridad por Género y sus implicaciones en la inserción laboral pública en Ecuador. *Revista Cubana de Salud Pública*, 40(3), 345-352.

Bernate, J., & Vargas, J. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, *26*(2), 141-154.).

Bonnefoy Valdés, N. (2021). Evaluación de competencias en educación superior: conceptos, principios y agentes. *Revista Educación*, 45(2), 612-628.

Botero García, M., Arrieta Rodríguez, P., Mesa Vanegas, S., & Álvarez Atehortúa, D. (2021). Análisis de competencias laborales en estudiantes y profesionales de mercadeo. *Revista CIES Escolme*, *12*(1), 33-54.).

Burbano, P. P., Burbano Rojas, P. A., & Burbano Rojas, Z. P. (2024). Educación, capital humano y desarrollo territorial. *HOLOPRAXIS. Revista De Ciencia, Tecnología E Innovación*, *8*(1), 169–195. https://doi.org/10.61154/holopraxis.v8i1.3462

Comisión europea. (2013). *Proyecto de informe conjunto sobre el empleo que acompaña a la Comunicación de la Comisión sobre el Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento de 2014*. (COM(2013) 801). Bruselas.

Consejo europeo de Copenhague (1993). *Conclusiones de la Presidencia.* (SN 180/1/93 REV 1). Copenhague: mfh/JBF/rd.

Fernández de Córdova, G., Raico, E., Muñoz, K., & Belaunde, P. (2020). Lo visual y virtual en la enseñanza-aprendizaje para fortalecer las competencias del diseño urbano. *En Blanco y Negro*, *11*(1), 96-121

González González, M. (2021). Perspectiva de género en las empresas. Hacia la igualdad laboral a través de la responsabilidad social empresarial. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (16), 708-728.).

González, J., Wagenaar, R., & Beneitone, P. (2004). *Tuning-América Latina: un proyecto de las universidades*. Revista iberoamericana de educación, 35(1), 151-164.

Guerrero, R. M. (2012). Mujeres, educación superior e igualdad de género. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (4), 139-169.

Llerena Rodríguez, S. Y., Silva Narvaste, B., Quispe De los Santos, J. L., & Ramos Giribaldi, A. M. (2020). Responsabilidad Social Universitaria: Transversalidad y Desarrollo Sostenible en Latinoamérica. *Journal of Business and Entrepreneurial Studie*, 328–340. https://doi.org/10.37956/jbes.v0i0.152

Licandro, Oscar Daniel, & Yepes Chisco, Sandra Lorena. (2018). La Educación Superior conceptualizada como Bien Común: El desafío propuesto por UNESCO. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, *12*(1), 6-33. https://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.715).

López Mateu, V., & Pellicer Armiñana, T. M. (2022, October). "Eso que dices tiene mucho sentido": integración de conocimientos y habilidades en torno al proyecto profesional en arquitectura. In *In-Red 2022-VIII Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (pp. 1163-1178). Editorial Universitat Politècnica de València.

Mañas, G. P., Torelló, O. M., & Nadal, C. T. (2016). L'avaluació de la competència" treball en equip" dels estudiants universitaris. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, (8), 86-97.

Marrero Sánchez, O., Mohamed Amar, R., & Xifra Triadú, J. (2018). Habilidades blandas: necesarias para la formación integral del estudiante universitario. *REVISTA CIENTÍFICA ECOCIENCIA*, *5*, 1–18. https://doi.org/10.21855/ecociencia.50.144

Nicoletti, J. A. (2014). La Educación superior de calidad como derecho humano. *Técnica Administrativa,* 13(4)

OIT Organización Internacional del Trabajo (1993). Formación profesional. Glosario de términos escogidos, Ginebra. (37).

Rodríguez Moreno, M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales* (abril, 2006 ed.). Baecelona: Laertes, S.A. de Ediciones.

Romero-Sandoval, A. (2018, January). Competencias genéricas en la educación superior: una visión desde los empleadores, graduados y docentes. In *[2018] Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje*.).

Romero Sandoval, A. A. (2019). Relación entre competencia profesional y mercado laboral.

Sánchez Gutiérrez, M. E., & Espinet Vázquez, S. F. (2023). Formación de competencias requeridas por profesionistas vinculados a programas de desarrollo urbano de ciudades costeras para la reducción de su vulnerabilidad y la elaboración de planes de contingencia para la resiliencia social. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores.*).

Sanchez G., Yánez A., & Sánchez M. (2023). Investigación científica y transferencia de conocimiento:¿ Desafío en la formación universitaria? Scientific research and knowledge transfer: Challenge in university education?.).

Sime, L. (2013). Hacia una pedagogía de la convivencia. Educación, 8(15), 39-59.

Suazo, I. (2024). Modelos de gestión del conocimiento en educación superior. European Journal of Education and Psychology, 16(2), 1–23. https://doi.org/10.32457/ejep.v16i2.2437

Tejada Fernández, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista electrónica de Investigación educativa*, *7*(2).

Tejada Fernández, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior. In *Educación XXI* (Vol. 15, pp. 0017-40).

Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo*. México: Universidad Autónoma de Guadalajara.

Torns, T. & Recio Cáceres, C. 2012. Las desigualdades de género en el mercado de trabajo: Entre la continuidad y la transformación. *Revista de Economía Crítica*, segundo semestre 2012(14), p.25.

Touriñán López, José Manuel (2022). Construyendo educación de calidad desde la pedagogía. Sophia, colección de Filosofía de la Educación, 32, pp. 41-92

UIL (UNESCO Institute for Lifelong Learning). (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning.

UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior* - La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. Disponible en http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf

UNESCO, (2022, 8 de junio) *Qué debe saber acerca de la educación superior. https://www.unesco.org/es/higher-education/need-know*

Vélez González, S. (2013). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Arquitectura. Tuning América Latina.* Universidad de Deusto. *http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning56.pdf*

Villarroel Jácome, V. E., & Santillán Marroquín, W. E. (2021). La mujer en cargos de dirección empresarial en los diferentes contextos laborales. *AlfaPublicaciones*, *3*(2.1), 85–99. https://doi.org/10.33262/ap.v3i2.1.51).

CAPÍTULO 19

EL METAVERSO, UNIVERSALIDAD DE LA EDUCACIÓN O CRECIMIENTO DE LA DESIGUALDAD Y BRECHA DIGITAL

Data de aceite: 02/05/2024

Cristopher Montero Jiménez
Máster en Administración de Tecnologías de la Información con énfasis en Gestión de Servicios y Productos de las TIC's, Académico y Coordinador de la Carrera Ingeniería en Sistemas de Información en la Sede Interuniversitaria de Alajuela, de la Universidad Nacional de Costa Rica, Tutor-Investigador de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica y Regidor en la Municipalidad de Alajuela

RESUMEN: El metaverso es un nuevo concepto que combina varias tecnologías a través del internet, como la realidad virtual, hologramas, avatares y realidad aumentada, entre otros. Esta combinación de tecnologías puede transformar la educación a través de la interacción digital, creando distintas sensaciones de presencia física en un mundo virtual, permitiendo nuevas formas de aprender y trabajar de forma colaborativa. Esta nueva combinación tecnológica ofrece a nivel educativo nuevas oportunidades de aprendizaje, eliminando fronteras y distancias. Los estudiantes pueden acceder a contenidos y recursos educativos a través de una serie de dispositivos tecnológicos. Los educadores pueden ofrecer experiencias de aprendizaje innovadoras con recursos digitales casi ilimitados a través de la creación de entornos virtuales de aprendizaje. Además, se ha iniciado una línea investigativa por medio de una metodología mixta y de apoyo con revisión bibliográfica, de cómo el metaverso puede aumentar la brecha digital y la desigualdad socioeconómica y educativa en países como Costa Rica. La investigación destaca la importancia de la toma de decisiones oportuna por parte del gobierno y la regulación del metaverso en el país, promoviendo la igualdad de oportunidades para que no solo las personas que cuentan con recursos económicos puedan acceder a este tipo de educación.
PALABRAS CLAVE: Brecha digital, Educación, Metaverso, Tecnología, Toma de decisiones.

THE METAVERSE, UNIVERSALITY OF EDUCATION OR GROWTH OF INEQUALITY AND THE DIGITAL DIVIDE.

ABSTRACT: The metaverse is a new concept that combines several technologies through the Internet, such as virtual reality, holograms, avatars and augmented reality,

among others. This combination of technologies can transform education through digital interaction, creating different sensations of physical presence in a virtual world, allowing new ways of learning and working collaboratively. This new technological combination offers new learning opportunities at the educational level, eliminating borders and distances. Students can access educational content and resources through a range of technological devices. Educators can offer innovative learning experiences with almost unlimited digital resources through the creation of virtual learning environments. In addition, a line of research has been initiated through a mixed and supportive methodology with literature review, on how the metaverse can increase the digital divide and socioeconomic and educational inequality in countries such as Costa Rica. The research highlights the importance of timely decision making by the government and the regulation of the metaverse in the country, promoting equal opportunities so that not only people with economic resources can access this type of education.

KEYWORDS: Digital divide, Decision making, Education, Metaverse, Technology.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el metaverso es una de las tendencias más relevantes en el mundo tecnológico, refiriéndose a un mundo virtual en línea en constante evolución y crecimiento, en el cual se han desarrollado miles de oportunidades para múltiples áreas como la educación, donde decenas de centros educativos han ido desarrollando sus campus y clases en el metaverso. A pesar de que el metaverso puede hacer que el acceso a la educación sea más universal, ha crecido la gran preocupación en países donde existen niveles altos de pobreza, de que el metaverso va a incrementar la brecha digital y reducir las posibilidades de educación para las personas con menos recursos económicos.

En este contexto, la investigación se ha enfocado en explorar las bondades del metaverso en la posibilidad de universalizar la educación y los efectos que puede generar en el crecimiento de la desigualdad y brecha digital en Costa Rica, con preguntas como las siguientes: ¿Puede el metaverso ayudar a cerrar la brecha digital al proporcionar un acceso más equitativo a la tecnología y a las oportunidades que ofrece? o por el contrario, ¿El metaverso puede profundizar aún más la brecha digital al crear una nueva forma de desigualdad basada en la capacidad de participar en mundos virtuales? Esta es una pregunta importante que debe abordarse de manera crítica y científica, y que puede tener implicaciones significativas para el futuro de la sociedad digital en Costa Rica y el mundo.

Costa Rica no está preparada para que miles de estudiantes de escasos recursos y personas que viven en poblaciones que tienen nula o baja conexión a internet puedan participar en un sistema educativo en el metaverso; por lo que el objetivo principal de esta investigación es determinar si hay crecimiento de la brecha digital con un sistema educativo universitario basado en el metaverso con el fin de que las autoridades gubernamentales locales y nacionales puedan tomar acciones que permitan a las personas de menos recursos tener igualdad de oportunidades educativas ante la posible llegada del metaverso al sistema educativo universitario a nivel global.

METODOLOGÍA

Se utiliza una metodología de investigación mixta basada en dos referencias bibliográficas que está definidas de la siguiente forma "La metodología de investigación mixta es un enfoque de investigación que utiliza tanto métodos cuantitativos como cualitativos para abordar una pregunta de investigación y obtener una comprensión más completa del fenómeno estudiado" (Johnson, 2004), "Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Sampieri, 2014). Por lo que, según lo explicado en los textos citados, como fuentes de la investigación mixta, se utilizaron herramientas para la recolección y análisis de la información como lo son:

> Consulta de estudios científicos: Se consulto información de institutos como el Instituto Nacional de Estadística y Censo de Costa Rica, el cual es un instituto que genera gran cantidad de datos que permiten la toma de decisiones de los gobiernos locales y nacional.
>
> Revisión bibliográfica: Se consulto bibliografía sobre el tema del metaverso, sus bondades y problemas tiene esta tecnología.
>
> Encuesta: Se realizaron dos encuestas, la primera se realizó a 50 alumnos de 18 a 25 años de la Sede Interuniversitaria de Alajuela, de diferentes universidades y ubicación geográfica de origen, 25 alumnos son residentes de la zona urbana de Alajuela, 15 de otras zonas urbanas de Costa Rica y 10 de zonas rurales de Costa Rica. La segunda encuesta se realizó a 30 padres o madres de familia, 15 de zonas urbanas y 15 de zonas rurales de Costa Rica, con hijos que aspiran a estudiar en universidades públicas y privadas en Costa Rica con preguntas cerradas y abiertas de opinión para comprender aún más las posibilidades de universalidad de la educación o crecimiento de la brecha digital debido al metaverso en la educación superior.

Como método estadístico se utilizó la inferencia estadística que se puede definir de la siguiente manera:

> La inferencia estadística es el proceso de hacer generalizaciones sobre una población a partir de una muestra de datos. Se utiliza para tomar decisiones o hacer afirmaciones sobre una población completa, cuando no es posible o práctico recopilar datos de cada individuo en la población.
>
> En la inferencia estadística, se parte de la idea de que una muestra aleatoria de una población es representativa de esa población. A partir de esta muestra, se pueden realizar estimaciones sobre la población completa, como la media, la proporción o la varianza (Berger, 2002).

Los datos obtenidos tanto en el marco teórico como en los resultados son reflejados en dólares estadounidenses para mayor facilidad del lector, los datos originales fueron obtenidos en colones costarricenses a un tipo de cambio de $1 = ₡540.

DESARROLLO (MARCO TEÓRICO)

Metaverso

El metaverso es un término que se refiere a un espacio virtual compartido y persistente donde los usuarios pueden interactuar y crear contenido en tiempo real utilizando avatares y tecnologías de realidad virtual y aumentada (Chen, 2021). Es considerado una extensión de internet y se espera que se convierta en un espacio digital cada vez más relevante en la vida cotidiana y en la economía digital (Zuckerberg, 2021).

El término "metaverso" fue acuñado por Neal Stephenson en su novela de ciencia ficción "Snow Crash" en 1992 (Stephenson, 1992). Desde entonces, se ha utilizado para describir una posible evolución de internet hacia un espacio virtual más inmersivo y socialmente conectado.

En la actualidad, empresas como Facebook, Epic Games y Microsoft han anunciado planes para desarrollar sus propias versiones de metaversos, y se espera que esta tecnología tenga un impacto significativo en la sociedad y la economía en los próximos años (Hsu, 2021).

El metaverso en la educación universitaria

El desarrollo de metaversos por parte de grandes empresas tecnológicas a nivel global ha creado un interés muy alto para investigaciones universitarias y la creación de modelos de sistemas educativos superiores en el metaverso, ejemplos de universidades a nivel global que han implementado metaversos son:

- Universidad de Stanford: Stanford ha desarrollado un metaverso llamado "Stanford Virtual World", que se utiliza para la investigación en áreas como la psicología y la educación. En un estudio reciente, los investigadores de Stanford utilizaron el metaverso para explorar la efectividad de diferentes estrategias de enseñanza en línea (Liu, 2021).

- Universidad de Duke: Duke cuenta con un metaverso llamado "Duke immersive Virtual Environment (DiVE)", que se utiliza para la investigación en áreas como la biología, la psicología y la ingeniería. En un estudio reciente, los investigadores de Duke utilizaron el metaverso para estudiar la navegación y la toma de decisiones en un ambiente virtual (Hudson, 2021).

- Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill: La Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill ha desarrollado su propio metaverso llamado "HyFlex World", que se utiliza para la enseñanza y el aprendizaje en línea. En un artículo reciente,

los autores describen cómo utilizaron el metaverso para crear una experiencia de aprendizaje híbrido en línea y en persona para un curso de diseño gráfico (Burleson, 2021).

- Universidad de Harvard: Harvard ha creado su propio metaverso llamado "Harvard World", que se utiliza para la enseñanza y la investigación en áreas como la medicina, la historia y la ciencia política. En un estudio reciente, los investigadores de Harvard utilizaron el metaverso para simular una experiencia de consulta médica para estudiantes de medicina (McGaghie, 2021).

- Universidad de Arizona: La Universidad de Arizona cuenta con un metaverso llamado "VIRTLANTIS", que se utiliza para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. En un estudio reciente, los investigadores de Arizona utilizaron el metaverso para evaluar el impacto de la interacción social en línea en el aprendizaje de idiomas (Bolton, 2021).

- Universidad de Hong Kong: La Universidad de Hong Kong ha desarrollado un metaverso llamado "HKU Virtual Campus", que se utiliza para la enseñanza y la investigación en áreas como la arquitectura y la ingeniería. En un estudio reciente, los investigadores de Hong Kong utilizaron el metaverso para estudiar la percepción espacial y la toma de decisiones en un ambiente virtual (Wang, 2021).

- Universidad de Barcelona: La Universidad de Barcelona ha creado su propio metaverso llamado "UB Virtual", que se utiliza para la enseñanza y la investigación en áreas como la historia y las artes. En un estudio reciente, los investigadores de Barcelona utilizaron el metaverso para crear una experiencia de aprendizaje inmersiva para estudiantes de historia del arte (Martínez-Costa, 2020).

- Universidad Nacional de Singapur: La Universidad Nacional de Singapur cuenta con un metaverso llamado "Virtual NUS", que se utiliza para la enseñanza y la investigación en áreas como la informática y la ingeniería. En un estudio reciente, los investigadores de Singapur utilizaron el metaverso para simular situaciones de trabajo en equipo en un ambiente virtual (Chua, 2021).

- Universidad de Tokio: La Universidad de Tokio ha desarrollado un metaverso llamado "UTokyo Virtual Campus", que se utiliza para la enseñanza y la investigación en áreas como la ciencia y la tecnología. En un estudio reciente, los investigadores de Tokio utilizaron el metaverso para simular una experiencia de laboratorio para estudiantes de ciencias (Nishimura, 2021).

Dentro de los beneficios que consideran múltiples investigadores sobre el metaverso para la educación universitaria son:

- Acceso global: El metaverso permite que estudiantes y profesores de todo el mundo puedan conectarse y colaborar sin las limitaciones geográficas de la educación tradicional.

- "La educación virtual de alta calidad no tiene fronteras geográficas, ya que se basa en el acceso y la conectividad, en lugar de la ubicación física de las personas" (Barbour & Reeves, 2009).

- Experiencias inmersivas: Los estudiantes pueden experimentar situaciones de la vida real en un entorno seguro y controlado, lo que permite una mayor comprensión y retención del conocimiento.

“La tecnología de los mundos virtuales puede proporcionar un entorno simulado para la enseñanza y el aprendizaje que permita a los estudiantes interactuar con objetos y eventos de manera que no serían posibles en el mundo físico” (Dalgarno & Lee, 2010).

- Aprendizaje colaborativo: El metaverso permite a los estudiantes trabajar juntos en tiempo real y colaborar en proyectos, lo que fomenta habilidades sociales y de trabajo en equipo.

“Los mundos virtuales ofrecen nuevas formas de apoyo para el aprendizaje colaborativo, a través de la comunicación sincrónica y la cooperación entre los estudiantes” (Dickey, 2011).

- Personalización: Los estudiantes pueden personalizar su aprendizaje y su experiencia en el metaverso según sus necesidades y preferencias, lo que mejora la motivación y el compromiso.

“El metaverso proporciona una plataforma para la educación personalizada y la enseñanza centrada en el estudiante” (Chang, Chen & Hung, 2012).

El acceso al metaverso para diferentes ámbitos como el educativo pueden requerir la utilización de diferentes dispositivos, como ordenadores, consolas, gafas de realidad virtual, dispositivos sensoriales, entre otros. A continuación, se presenta una tabla con algunos costos de estos dispositivos en dólares en tiendas de Estados Unidos y el costo de comprarlos o importarlos en Costa Rica.

Precio de dispositivos para ingresar al metaverso.

Dispositivo	Precio aproximado en dólares enEstados Unidos	Precio aproximado en dólares enCosta Rica
Computadora (8 nucleos, 16 GB memoria Ram, Disco SSD 256 GB ytarjeta gráfica de 6GB)	$800	$1040
Gafas de realidad virtual (OculusQuest 2 o Pico Neo 2)	$429	$558
Consola de acceso a realidad virtual(Oculus Quest)	$400	$520
Sensores de movimiento corporal	$44	$60

Tabla 1. Precio de dispositivos para ingresar al metaverso.

Fuente: Propia basada en visitas a múltiples tiendas en línea.

Universalidad de la Educación

La universalidad de la educación es un concepto ampliamente estudiado por expertos en educación y políticas públicas dentro de las cuales se destacan:

- Según la UNESCO, "la universalidad de la educación es un principio fundamental de los derechos humanos que establece que todas las personas tienen derecho a una educación de calidad, sin discriminación ni exclusión de ningún tipo" (UNESCO, 2015).

- Paulo Freire, uno de los más destacados pedagogos de la historia, la universalidad de la educación implica "la necesidad de una educación que sea para todos, que no tenga en cuenta la raza, el origen social o la posición económica" (Freire, 1970).

- De acuerdo con Michael Peters, filósofo de la educación, la universalidad de la educación "se refiere al acceso y la participación de todas las personas en la educación, independientemente de su edad, género, origen étnico o situación socioeconómica" (Peters, 2017).

- Según la Organización de las Naciones Unidas, "la educación es un derecho humano fundamental y el camino más efectivo para construir sociedades justas, inclusivas y prósperas. La educación universal es esencial para el desarrollo sostenible y para alcanzar los objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible" (ONU, 2020).

Desigualdad y crecimiento de la brecha digital con el metaverso

Varios autores han discutido la posibilidad de que el metaverso cree una brecha digital en la educación. Algunos argumentan que el uso del metaverso en la educación podría generar desigualdades en el acceso a la tecnología y habilidades digitales, lo que resultaría en una brecha educativa para aquellos que no pueden participar plenamente en el metaverso debido a la falta de recursos.

Un caso es el investigador Niki Siropoulou (2021) el cual señala que el acceso al metaverso depende de tener dispositivos digitales, una conexión a internet estable y habilidades digitales avanzadas, y que aquellos que carecen de estos recursos pueden quedar marginados en el proceso de aprendizaje en el metaverso. De manera similar, la autora Audrey Watters (2018) argumenta que la adopción del metaverso en la educación podría exacerbar la brecha digital existente en la educación, ya que no todos los estudiantes tienen igualdad de acceso a la tecnología.

No obstante, otros expertos argumentan que el metaverso puede ser una herramienta educativa inclusiva y equitativa, siempre y cuando se aborde adecuadamente la brecha digital. Por ejemplo, la autora e investigadora Jane Bozarth (2021) sugiere que se pueden utilizar recursos de realidad virtual y aumentada en combinación con el metaverso para proporcionar experiencias de aprendizaje más equitativas y accesibles.

Brecha digital en Costa Rica

La brecha digital se puede determinar como una disparidad socioeconómica en el acceso, uso y habilidades en tecnologías de la información. En Costa Rica posee una brecha digital significativa que afecta el acceso a la educación, el empleo y la participación en la sociedad, algunos puntos para determinar la anterior afirmación son:

- Acceso limitado a Internet: Aproximadamente el 30% de los hogares costarricenses no tienen acceso a internet (modem, wifi) en sus hogares (INEC, 2019).

Hogares con acceso a internet estable en Costa Rica

	Hogares con acceso a internet	Porcentaje
Total	1 020 034	70%
Urbano	799 710	77%
Rural	220 324	41.9%

Tabla 2: Hogares con acceso a Internet. Fuente: INEC (2019).

“Los hogares de ingresos más bajos tienen niveles significativamente más bajos de acceso a la tecnología y al acceso a Internet, lo que aumenta la brecha digital en el país” (Amador, 2018).

La encuesta de hogares del INEC 2020 muestra que el 94.5% de los hogares costarricenses tiene acceso a internet de cualquier tipo (wifi y datos móviles) y muestra otro dato relevante sobre el acceso a dispositivos para acceder a internet, el cual se muestra en la siguiente tabla:

Hogares con dispositivos para acceder a internet

Tipo de dispositivo	Porcentaje de hogares con acceso a dispositivos de TI
Computadora	69,8%
Teléfono móvil	93,2%
Tablet	21,8%

Tabla 3: Hogares con dispositivos para acceder a internet. Fuente: INEC (2021)

- Desigualdad en la educación: Los estudiantes de áreas rurales y de bajos ingresos tienen menos acceso a la tecnología y, por lo tanto, tienen un menor acceso a oportunidades educativas y profesionales (Castro, 2018).

“La brecha digital en la educación tiene un impacto significativo en la calidad de la educación que reciben los estudiantes de bajos ingresos, que no pueden acceder a los recursos educativos en línea y las herramientas tecnológicas” (Canales, 2020).

RESULTADOS

Esta primera etapa de investigación sobre el metaverso aborda resultados sobre generalidades de los estudiantes y padres de familia para uso y acceso a una tecnología como el metaverso, además de las bondades que esta tecnología puede otorgar a la universalidad de la educación. Los resultados de las encuestas brindaron datos relevantes para su respectivo análisis.

La primera encuesta fue desarrollada con 50 estudiantes de diferentes carreras de los cuales 10 son de zonas rurales de Costa Rica y 40 de zonas urbanas, la totalidad de estos estudiantes tiene acceso a internet, pero solo 38 dicen tener internet estable, donde en las zonas rurales solo 4 estudiantes indicaron tener internet inestable, mientras que 8 estudiantes de las zonas urbanas indicaron no tener un internet estable. Todos los estudiantes también indicaron tener un dispositivo para conexión a internet donde el 100% tiene un teléfono inteligente, 84% indica contar con una computadora, 44% una tableta electrónica y 16% se conecta a través de una consola de video juegos.

El 100% de los estudiantes encuestados posee y utiliza al menos una cuenta de correo electrónico, poseen al menos una cuenta en una red social y utilizan almacenamiento en la nube. Además, todos los estudiantes utilizan software para comunicarse con familiares o amigos y han participado en al menos una conferencia, clase o evento virtual por medio de plataformas de video conferencia, la frecuencia con la que indican utilizar plataformas de video conferencia es de un 80% frecuentemente y un 20% de forma regular. Con las habilidades tecnológicas, el 90% de los estudiantes de zonas rurales dicen tener conocimiento en tecnología, pero no de forma avanzada y el 55% de zonas rurales indica no tener conocimiento en tecnología de forma avanzada.

El concepto de metaverso solo 8 estudiantes (16%) dieron una explicación correcta sobre lo que significa, el resto indico no saber o dieron una definición errónea. Después de recibir una explicación sobre el metaverso el 84% de los estudiantes indicaron estar interesados en estudiar en un metaverso.

En el tema de ingresos, los estudiantes indican tener bajos ingresos ya que en su mayoría son becados en su respectiva universidad, el promedio de ingreso mensual de los estudiantes de zona rural es de $400 y los de zona urbana es de $220, con la salvedad de que los de zona rural las becas son más elevadas debido a que deben alquilar para poder permanecer cerca de la universidad.

En la pregunta donde se les indica que los dispositivos para ingresar al metaverso son superiores a los $1500, si ellos estarían dispuestos a invertir en esta tecnología, solo el 30% (15 estudiantes, 8 de zona rural y 7 de zona urbana) indico que podrían ahorrar o invertir, mientras que no lo harían. En el siguiente grafico se detalla los principales motivos por los que los estudiantes indican que no comprarían dispositivos para el metaverso.

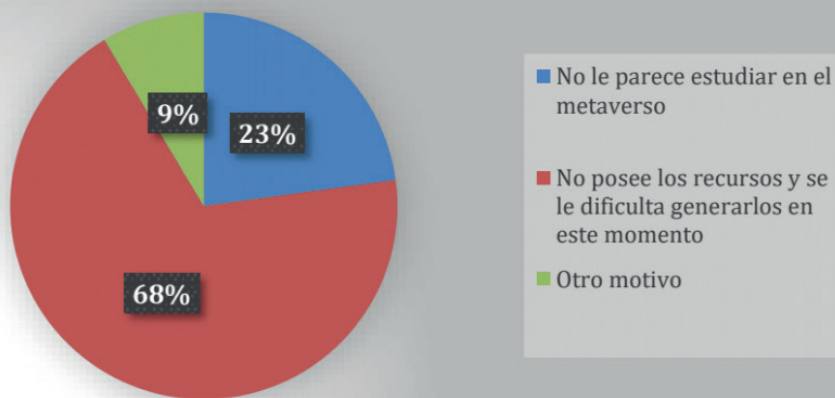



Gráfico 1. Motivo por el cual los estudiantes no comprarían dispositivos en el metaverso.

Fuente: Encuesta de investigación propia.

La segunda encuesta fue contestada por 30 padres o madres de familia con hijos en último año de colegio (secundaria), de la cual se obtienen resultados que permiten un mejor análisis desde la perspectiva de un padre o madre de familia que invierte en la educación de sus hijos. La totalidad de los encuestados desea apoyar a su hijo(a) para que estudie en la universidad.

El 100% indica tener internet en su hogar, aunque solo el 70% considera que el internet es estable. Con respecto a la cantidad de dispositivos con acceso a internet en el hogar la respuesta fue muy variada en consideración a la cantidad de personas que habitan en el mismo, ya que en personas con edad superior a los 10 años es normal que posean un teléfono inteligente con acceso a internet. En el siguiente grafico se puede observar la cantidad de dispositivos que señalaron los padres o madres de familia.

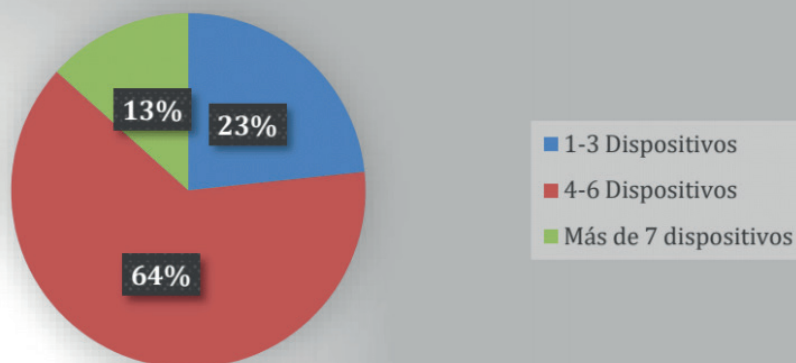



Gráfico 2. Cantidad de dispositivos con acceso a internet en el hogar. Fuente: Encuesta de investigación propia.

De esta cantidad de dispositivos en su mayoría son dispositivos móviles (celulares y tabletas electrónicas) según lo señalan los mismos encuestados, además señalan que el 83.3% de los encuestados indican tener al menos una computadora en el hogar y el 16.7% indican no tener computadora. La cantidad de hijos(as) de los encuestados es de 1 hijo(a) (16.7%), 2 hijos(as) (60%), 3 hijos(as) (20%), 4 o más hijos(as)(3.3%).

En la siguiente tabla se puede observar el dato del presupuesto de los padres o madres de familia con el cual pueden apoyar a sus hijos para que sus hijos puedan estudiar y adquirir dispositivos tecnológicos que apoyen su educación.

Presupuesto de los encuestados para compra de quipo de TI y educación de sus hijos

Presupuesto para apoyar a su hijo(a) en educación	Cantidad	Tipo de Zona
$0 - $500	22	Urbana: 9 Rural: 13
$501-$1000	5	Urbana: 5 Rural: 0
$1001-$1500	2	Urbana: 1 Rural: 1
$1501-$2000	1	Urbana: 0 Rural: 1

Tabla 4: Presupuesto de los encuestados para compra de equipo de TI y educación de sus hijos mensual.

Los encuestados también consideran que la tecnología es un gran aliado para el progreso educativo de sus hijos, pero muestran preocupación por las distracciones que puede llegar a ser, donde mencionan que los video juegos, redes sociales y otras plataformas. Además de que no considera el 80% de los entrevistados algo positivo de que sus hijos pasen más de 4 horas seguidas al día conectados en un dispositivo, señalando temas perjudiciales como el distanciamiento social.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La investigación del metaverso con la hipótesis de que si no se toman decisiones oportunas para el caso de Costa Rica por parte del gobierno creará una desigualdad en el sistema educativo universitario ha generado datos que considero importantes a tomar en cuenta en varios ámbitos como lo son el acceso a la tecnología, el tipo de conexión a internet y como los estudiantes de zonas rurales en ocasiones poseen mayores ingresos o apoyo que los estudiantes de zonas urbanas.

El conocimiento básico en materia tecnológica en Costa Rica por parte de los estudiantes es muy alto, donde el 100% de los mismos según la encuesta tienen correo electrónico, redes sociales, utiliza aplicaciones móviles, gestiona documentos en la nube y a la mayoría les llama la atención temas tecnológicos nuevos como el metaverso a pesar de que no conocen a detalle el concepto.

La llegada del metaverso al sistema educativo es inminente, en el marco teórico se pueden visualizar ejemplos de decenas de universidades prestigiosas a nivel global que ya utilizan el metaverso para distintas ramas y profesiones, generando experiencias innovadoras a sus estudiantes, a la vez se evidencio que en muchas de estas no se ha implementado un metaverso en la totalidad de las carreras o programas, sino que están desarrollando en áreas de interés con el posible argumento de validar primero las experiencias y encontrar errores que puedan subsanar antes de implementarlo en la totalidad de sus estudiantes.

En la encuesta del INEC citada en el marco teórico indica que un 23% de los costarricenses vive en estado de pobreza, lo que hace difícil que los padres o madres de familia no puedan invertir en la educación de sus hijos de una manera adecuada, comparando esa información con la encuesta desarrollada en esta investigación donde 22 de 30 encargados de familia indican que el presupuesto para invertir en la educación de sus hijos y equipo necesario de TI es menor a $500 mensuales, donde muchos haciendo esfuerzos para poder pagar con créditos y tarjetas el equipo de TI, comentaron que a veces no les alcanza para pagar otras necesidades del hogar, anudado a la respuesta de los estudiantes donde para su mantenimiento mensual en promedio tienen ingresos inferiores a los $400 los estudiantes de zonas rurales y $220 los de zona urbana, permiten considerar con argumentos estadísticos que la brecha digital se va a profundizar en el caso de que las

universidades opten por impartir las clases en metaversos, debido a aspectos económicos que impiden el acceso a equipo de TI donde el monto supera los $1500 de inversión y el 68% indica no poseer estos recursos.

Otro tema importante para considerar es el acceso al internet, donde según los datos del INEC el 94% del país tiene acceso a internet, pero si analizamos la encuesta del INEC del 2019 donde señal un 30% de costarricenses sin acceso a internet y que en la encuesta aplicada a los estudiantes en esta investigación, el 80% de los estudiantes de zonas rurales no tienen conexión estable, ya que la mayoría solo posee conexión a través de telefonía móvil, imposibilita el acceso a sistemas como el metaverso, que ocupan altas velocidades de conexión a internet y consume gran cantidad de datos.

Si el gobierno y las universidades a través de políticas públicas, sistemas solidos de becas y apoyo a sus estudiantes invierten recursos y financian a los estudiantes de manera oportuna se reduce al mínimo el problema de acceso a equipo para acceder al metaverso y permite que todas las personas estudiantes puedan tener una educación igualitaria y universal, donde sin tener mayores gastos puedan disfrutar de las bondades educativas del metaverso desde sus propios hogares, realizar pasantías en otras universidades del mundo y realizar prácticas en áreas como la medicina que realiza la universidad de Harvard o aprender nuevos idiomas en la Universidad de Arizona.

Dentro de la metodología utilizada para esta investigación se realizaron preguntas que eran cerradas pero que debido al interés del tema, tanto estudiantes y encargados de familia quisieron profundizar de una manera más explicativa, por ejemplo el tema de los presupuestos y conocimiento en materia tecnológica, considerando como un error el no abrir las preguntas a un formato abierto/cerrado donde el entrevistado emita un criterio cuantitativo pero que a nivel cualitativo pueda dar más detalles de sus motivos.

Los resultados de la investigación inclinan los resultados a un incremento en la brecha digital si se implementan las clases del sistema educativo superior en el metaverso en Costa Rica, por lo que se generan nuevos puntos de investigación como posibles políticas públicas para eliminar la brecha digital, análisis de los sistemas de becas en las distintas universidades, problemas que puede generar el metaverso a nivel de relaciones sociales, interés de las personas por obtener conocimiento académico superior en plataformas en línea e investigar otros ámbitos educativos como la educación primaria y secundaria.

CONCLUSIONES

- La investigación muestra teóricamente las bondades del metaverso, ofreciendo beneficios significativos en la educación universitaria, incluyendo acceso global, experiencias inmersivas, aprendizaje colaborativo y personalización del aprendizaje.

- El metaverso es un sistema que ya está siendo utilizado en el sistema educativo superior y va a seguir creciendo conforme pasen los meses y años.

- El metaverso hace que el acceso a la educación sea universal con el requisito de una conexión estable a internet, reduciendo considerablemente los costos de inversión en traslados, alimentación, hospedaje y demás aspectos a estudiantes, además de poder estudiar de una forma fácil en universidades de otros países o acceder a los estudios desde cualquier lugar del mundo.

- En Costa Rica existe una marcada diferencia en el acceso a conexión a internet estable en las zonas rurales, siendo muy deficiente todavía la conectividad en este último tipo de zonas, por lo que se puede afirmar que Costa Rica tiene un reto muy importante en conectividad.

- Los estudiantes universitarios costarricenses tienen las habilidades básicas necesarias para poder estudiar sin problema en el metaverso.

- Una gran limitante para poder implementar la educación universitaria en el metaverso en Costa Rica es el ingreso promedio mensual de los estudiantes y sus familias, ya que existen marcadas limitantes económicas que impiden que puedan adquirir el equipo necesario, quedando excluidos parcial o totalmente del sistema en caso de implementarse.

- Las políticas públicas que ha implementado el país en los últimos años han mantenido elevados los niveles de pobreza en el país, creando una brecha digital debido al acceso a recursos tecnológicos, por lo que es necesario desde el poder ejecutivo, poder legislativo y los gobiernos locales trabajar con las universidades, el Ministerio de Educación Pública y otras entidades de ayuda social en el tema de accesibilidad tecnológica universal para los ciudadanos costarricenses.

- Si Costa Rica no se prepara para los nuevos cambios tecnológicos como el metaverso, la brecha digital va a crecer según la desigualdad que exista en el acceso a la educación superior y la cantidad de recursos para invertir en equipo tecnológico.

- Se recomienda a las universidades iniciar con un modelo educativo piloto a través del metaverso, donde seleccionen grupos pequeños de estudiantes que cuenten con los recursos necesarios personales o que la universidad facilite lo necesario para este modelo. Además, es de suma importancia seleccionar programas académicos iniciales donde cuenten con personal capacitado y con la motivación para generar nuevas experiencias a los estudiantes en un proceso que puede tener errores y que ayudara a madurar a la universidad ante esta nueva realidad educativa.

- Es importante seguir con esta línea investigativa del metaverso en la educación superior costarricense y sus consecuencias, con una población muestra más elevada aspectos más detallados sobre posibles políticas públicas para evitar la brecha digital, experiencias de estudiantes y académicos en el metaverso, aspectos sociales como el distanciamiento social en las personas que estudian a través de este sistema y resultados de estudiar en el metaverso versus estudiar en línea versus estudiar de forma presencial.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad Nacional de Costa Rica, la cual por medio de su Junta de Becas apoya mi participación en el congreso para exponer los resultados de la investigación, a la Universidad Estatal a Distancia en la cual desarrollo la línea de investigación del Metaverso y su impacto en el país y a la Municipalidad de Alajuela quien me otorgó la representación oficial para poder socializar este importante tema en el evento CITICI 2023.

REFERENCIAS

Amador, E., Sibaja, M., & Vargas, E. (2018). Brecha digital y acceso a las TIC en hogares de Costa Rica. Revista de Ciencias Económicas, 36(1), 191-220.

Bolton, D., Ziegler, N., & Deacon, A. (2021). Virtual worlds and language learning: The impact of social interaction on learning outcomes. Journal of Educational Computing Research, 59(4), 1014-1034.

Bozarth, J. (2021). Virtual Reality and Augmented Reality for Learning and Development. Kogan Page Publishers.

Burleson, W., Myers, S. A., & Fiesler, C. (2021). Designing for hybrid learning: A case study of a design course taught in-person and online using a virtual world. Journal of Educational Technology & Society, 24(2), 59-72.

Canales, M. (2020). La brecha digital educativa en Costa Rica y su impacto en la calidad de la educación. Revista Científica Visión de Futuro, 24(2), 5-20.

Castro, M. (2018). Brecha digital y su impacto en la educación en Costa Rica. Anuario Centro de Estudios de Técnicas de la Comunicación, 10, 125-140.

Chen, J., Fu, H., & Jiao, X. (2021). Metaverse: A Survey on Concepts, Architectures, and Technologies. IEEE Communications Surveys & Tutorials, 23(2), 1022-1048.

Chua, W. K., Lim, K. Y., & Cheng, C. L. (2021). Virtual team collaboration in a multi-player online game environment: An exploratory study. Computers & Education, 159, 104163.

Chaves, R. (2019). La brecha digital y su impacto en el empleo en Costa Rica. Revista Interamericana de Tecnología Educativa, 14(1), 39-52.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Hudson, T. C., Bowman, D. A., & Kopper, R. (2021). Navigational decision-making in a virtual environment: Investigating the effects of context and landmarks. Spatial Cognition & Computation, 21(1), 23-39.

Hsu, J. (2021, August 23). Microsoft is Building a Metaverse, Too. IEEE Spectrum. t.ly/GV0q

INEC (2019). Encuesta Nacional de Hogares: Uso de Tecnología de Información y Comunicación (TIC) en los Hogares. Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2021). Encuesta Nacional de Hogares 2020. Recuperado el 22 de marzo del 2023, de t.ly/luEa

Johnson, R. &. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. Educational Researcher, 14-26.

Liu, R., Mullaney, T., & Grant, M. (2021). Comparing synchronous and asynchronous online learning: A study of student outcomes in a virtual world. Journal of Interactive Learning Research, 32(1), 111-128.

Martínez-Costa, M., Juan, M. C., & Huertas, A. (2020). Developing virtual worlds for education: The UB virtual project. Education and Information Technologies, 25(6), 5003-5023.

McGaghie, W. C., Issenberg, S. B., Barsuk, J. H., & Wayne, D. (2021). The first metaverse experiments? Look to what's already happening in medicine, t.ly/7AeT9

Nishimura, T., Konno, K., & Terada, T. (2021). Creating a virtual laboratory to support science education in a university setting. Journal of Educational Technology & Society, 24(1), 15-30.

Peters, M. (2017). Education as a Human Right: Principles for a Universal Entitlement to Learning. Palgrave Macmillan.

Sampieri, R. H. (2014). Metodología de la Investigación. En R. H. Sampieri. Mc Graw Hill Education.

Siropoulou, N. (2021). Bridging the Digital Divide in Education through the Metaverse. International Journal of Virtual and Augmented Reality, 5(1), 1-8.

Stephenson, N. (1992). Snow Crash. Bantam Books.

UNESCO (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Recuperado de t.ly/ZeDM

Wang, X., Liu, Y., & Jiang, X. (2021). Spatial perception and decision-making in a virtual campus. International Journal of Industrial Ergonomics, 83, 103133.

Watters, A. (2018). The Future of Education Depends on the Future of Technology. Recuperado de t.ly/sBLxr

Zuckerberg, M. (2021, July 22). The Metaverse: Building the Next Version of the Internet. Facebook Newsroom. t.ly/GCab

LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES MUSULMANAS EN EL MERCADO LABORAL JAPONÉS. ENTRE EL RECHAZO Y LA INTEGRACIÓN

Data de aceite: 02/05/2024

Iván Luis Mercadillo
Universidad Autónoma de Madrid
Madrid-España
https://orcid.org/0009-0005-7897-1629

RESUMEN: La Oficina de Estadística Japonesa publica cada cinco años su informe sobre la situación del mercado laboral[1]. Los resultados sirven de referencia a los organismos públicos para implementar medidas gubernamentales con el fin de reducir la brecha de género dentro del mercado laboral japonés. Este estudio analiza la desigualdad laboral a través de los parámetros de género, edad y clase social. La ausencia de otras categorías en el análisis de los datos en este tipo de estudios impide conocer la situación laboral concreta de distintos colectivos de mujeres. Mi investigación pretende, a través de un estudio socio-económico, analizar la situación de las mujeres musulmanas en el mercado laboral japonés. Para ello, llevo a cabo un estudio cuantitativo por medio de encuestas a trabajadoras musulmanas residentes en Japón para comparar los datos con los resultados del estudio estatal. Los primeros resultados del trabajo muestran una serie de desigualdades a nivel laboral de las mujeres musulmanas con respecto a las mujeres no musulmanas. En resumen, la incorporación de otras categorías en el análisis de los datos muestra la existencia de desigualdades laborales sobre las mujeres musulmanas que el estudio estatal no contempla.

PALABRAS CLAVE: brecha de género, desigualdad, Japón, mercado de trabajo, mujeres musulmanas

THE SITUATION OF MUSLIM WOMEN IN THE JAPANESE LABOR MARKET. BETWEEN REJECTION AND INTEGRATION

ABSTRACT: The Japan Statistical Office publishes its report on the situation of the labor market every five years. The results serve as a reference for public bodies to implement government measures to reduce the gender gap within the Japanese labor market. This study analyzes labor inequality through the parameters of gender, age and social class. The absence of other categories in the analysis of the data in this type of study makes it impossible to know

1 El último estudio data del año 2017. Debido a la emergencia sanitaria derivado de la COVID-19, la Oficina de Estadística Japonesa no llevó a cabo su informe en el año 2021.

the specific employment situation of different groups of women. My research intends, through a socio-economic study, to analyze the situation of Muslim women in the Japanese labor market. To do this, I carry out a quantitative study by means of surveys of female Muslim workers living in Japan to compare the data with the results of the state survey. The first results of the work show a series of inequalities at the employment level of Muslim women with respect to non-Muslim women. In summary, the incorporation of other categories in the data analysis shows the existence of employment inequalities for Muslim women that the state study does not contemplate.
KEYWORDS: gender gap, inequality, Japan, labor market, Muslim women

INTRODUCCIÓN

La Oficina de Estadística Japonesa (E-stat, con sus siglas en inglés) publica cada cinco años su informe sobre la situación del mercado laboral[2]. El objetivo del estudio es conocer las posibles desigualdades que surgen dentro del mercado laboral japonés durante este periodo de cinco años. Este estudio analiza la situación del mercado laboral a través de una serie de indicadores, como la retribución salarial, el tipo de contratación o el puesto de trabajo que desempeñan, entre otros[3].

En este tipo de estudios se utilizan los parámetros de género, edad y clase social para analizar la desigualdad laboral. Por tanto, estudian la tendencia de la brecha de género en el ámbito laboral debido al aumento de las desigualdades en las últimas décadas (Tanaka, 2018). Así, este informe orienta a las instituciones y organismos públicos en el diagnóstico para la implantación de medidas y políticas públicas en el entorno laboral, que permitan reducir la brecha de género. La segregación de los datos es vital en este tipo de estudios para observar posibles cambios de tendencias y detectar las situaciones concretas de desigualdad entre hombres y mujeres. Por ejemplo, los resultados de este mismo estudio indican una mayor brecha salarial entre hombres y mujeres a partir de los treinta años[4].

Por tanto, el uso de distintas categorías en el análisis de los datos en este tipo de estudio permite un mejor diagnóstico sobre las desigualdades laborales. La falta de esas otras categorías en el estudio de los datos supone que desconozcamos la situación laboral de colectivos o grupos de mujeres concretas. Por ejemplo, se desconocen datos concretos sobre las desigualdades laborales de mujeres lesbianas o transexuales en Japón, o de las mujeres afrodescendientes o musulmanas (Abdelhadi y England, 2018).

2 Statistics Bureau Japan (2017). *Employment Status Survey*. Enlace: https://www.stat.go.jp/english/data/shugyou/index.html. Consultado el 08/07/2023.

3 Dentro de cada uno de los indicadores se analizan aspectos concretos: Retribución salarial (comparación por horas y trabajo); tipo de contratación (jornada completa o parcial, contrato temporal o indefinido) y puesto de trabajo (categoría; cualificados y no cualificados).

4 Statistics Bureau Japan (2017). *Employment Status Survey*. Enlace: https://www.stat.go.jp/english/data/shugyou/index.html. Consultado el 08/07/2023.

Mi investigación tiene como objetivo conocer, por primera vez, la situación de las mujeres musulmanas en el mercado laboral japonés. Qué retribución reciben, qué tipo de jornada realizan, sí trabajan a tiempo completo o a jornada parcial, sí tienen contrato indefinido o temporal o qué tipo de trabajo desempeñan son algunas de las preguntas que pretendo responder a través de este estudio.

MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA

Para la recopilación de los datos, llevo a cabo un estudio cuantitativo a través de un cuestionario de diez ítems. Realizo un análisis de las preguntas del informe de la Oficina de Estadística Japonesa para adaptar los enunciados a mi encuesta. Planteo tres bloques de preguntas; a nivel salarial, a nivel de contratación y a nivel de tipo de trabajo. Dentro de estos niveles, analizo los diferentes aspectos laborales (jornada parcial y completa, contrato temporal e indefinido, etc.).

Para realizar la encuesta, me pongo en contacto con la asociación Ahmadiyya Muslim Women Association in Japan[5] integrada por mujeres musulmanas. En la encuesta participan trabajadoras musulmanas residentes en Japón, entre los quince y sesenta y cinco años de edad[6]. Incluyo en el grupo de estudio tanto mujeres japonesas musulmanas como a trabajadoras musulmanas inmigrantes en Japón[7]. El motivo es conocer si el aspecto del origen influye en la desigualdad laboral de las mujeres musulmanas. En total, participan unas ciento ocho mujeres en el estudio entre marzo y agosto del año 2020. La encuesta se realiza por medios telefónicos ante la situación de crisis sanitaria por la COVID-19.

Tras la realización de las encuestas, segrego los datos por edad en cuatro franjas (15-30, 31-45; 46-65), origen (nacidas en Japón, no nacidas en Japón) y estudios (básicos, intermedios, avanzados). Con estos datos, realizo un análisis comparativo con los resultados del informe del año 2017 de la Oficina de Estadística Japonesa.

RESULTADOS

Tras el análisis de los datos sobre la situación de las trabajadoras musulmanas y no musulmanas en el mercado laboral japonés, en este apartado explicaré los resultados más significativos y relevantes de este estudio comparativo. Para ello, clasifico los resultados por nivel salarial, nivel de contratación y nivel de tipo de trabajo remunerado.

A nivel salarial, las mujeres musulmanas perciben de media un 2,8% menos de salario por el mismo trabajo, en comparación a las trabajadoras no musulmanas. No aparecen

5 Ahmadiyya Muslim Women Association in Japan es una asociación de mujeres musulmanas en Japón dependiente de la Asociación Musulmana Ahmadiyya de Japón. Participa en multitud de actos sociales y culturales por la integración de las mujeres musulmanas en la sociedad japonesa.
6 Franja de edad oficial de población activa en Japón.
7 Según los datos del Centro de Investigación Pew, en el año 2019 residían en Japón 230000 personas musulmanas. De ellas, unos 50000 aproximadamente son conversos.

cambios significativos en cuanto al indicador de la edad. La desigualdad retributiva se mantiene de manera proporcional a lo largo de los años entre mujeres musulmanas y no musulmanas.

Al analizar los datos según el origen o la nacionalidad de la trabajadora sí se observa una clara desigualdad salarial. La brecha entre mujeres musulmanas nacidas en japonés y mujeres japonesas no musulmanas apenas supera el 0,1, mientras que las mujeres musulmanas inmigrantes perciben entorno a un 2,1% menos de salario, en comparación con las mujeres nacidas en Japón, tanto musulmanas como no musulmanas. También, el nivel de estudios influye en la desigualdad salarial de las mujeres inmigrantes musulmanas. No solo en mujeres con estudios básicos (1,1% con respecto a mujeres no musulmanas con estudios básicos), sino también en trabajadoras con formación superior (1% de diferencia).

A nivel de contratación, las mujeres musulmanas tienen mayores dificultades de acceso al mercado laboral japonés, si se compara con las mujeres no musulmanas. Los datos segregados por edad apenas muestran una gran diferencia en los primeros años entre ambos grupos de mujeres (0,21%). Sin embargo, las mayores diferencias aparecen a partir de los treinta años. La tasa de contratación de mujeres japonesas no musulmanas disminuye en esta etapa, mientras que la contratación de trabajadoras musulmanas aumenta entre la franja de los 31-45 años y se mantiene estable a partir de la etapa de los 46-65 años. Por tanto, se observa un cambio significativo con respecto a la tendencia habitual que recoge el informe del E-Stat, en gran medida debido a la necesidad de permanecer en el mercado laboral para complementar la economía familiar (Sakurai, 2008).

El análisis de los resultados segregados por origen revela de nuevo una serie de datos relevantes. La tasa de contratación entre mujeres japonesas no musulmanas y musulmanas disminuye a partir de los treinta años, pero en el caso de mujeres musulmanas inmigrantes aumenta de manera progresiva tanto en la franja de 31-45 años y 46-65 años (1,2% y 1% respectivamente). Por últimos, entre los resultados de contratación según el nivel educativo destaca la mayor tasa de empleo en mujeres inmigrantes musulmanas con estudios básicos en comparación a trabajadoras migrantes cualificadas (1,8%).

Dentro de la contratación, cabe destacar algunos resultados sobre el tipo de contrato que firman. Un 66,7% de mujeres japonesas tiene un contrato de trabajo temporal en comparación al 34,6% de los hombres, según los datos del Instituto de Estadística[8]. En comparación a los resultados del estudio sobre las mujeres musulmanas, un 67,4% de trabajadoras musulmanas tienen un contrato a tiempo parcial. Esta brecha se mantiene de manera constante en las distintas franjas de edad. Sin embargo, aparecen diferencias significativas en los resultados entre el estudio de mujeres japonesas musulmanas y mujeres musulmanas inmigrantes. Los datos del primer grupo sobre contratación a tiempo parcial (64,2%) apenas presenta grandes diferencias en comparación a los resultados

8 Statistics Bureau Japan (2017). *Employment Status Survey*. Enlace: https://www.stat.go.jp/english/data/shugyou/index.html. Consultado el 08/07/2023.

sobre temporalidad de las trabajadoras japonesas. Sin embargo, los datos de mujeres inmigrantes musulmanas indican un incremento exponencial de la temporalidad laboral (77,3% de media entre las mujeres musulmanas inmigrantes con estudios básicos, intermedios y superiores,).

También es necesario destacar algunos resultados sobre el tipo de jornada que realizan. Las mujeres japonesas trabajan un 2,5% más a tiempo parcial con respecto a los hombres[9]. En comparación a los datos del estudio sobre las mujeres musulmanas, las trabajadoras japonesas no musulmanas trabajan un 0,8 % más a tiempo parcial que sus homólogas musulmanas. Sin embargo, existen grandes diferencias en los resultados entre mujeres musulmanas japonesas y mujeres musulmanas inmigrantes. La mayoría de estas últimas mujeres trabajan a tiempo parcial en comparación a mujeres musulmanas japonesas (4,3% de diferencia).

Por último, también cabe destacar una serie de resultados en cuanto al tipo de trabajo remunerado que desempeñan. Las empleadas japonesas trabajan en el ámbito de la administración (33%), la función pública (21%), la educación (17%) y la sanidad (15%), según los datos del informe de la Oficina de Estadística Japonesa[10]. Los datos del estudio sobre la situación de las mujeres musulmanas en el mercado laboral japonés apenas presentan diferencias en cuanto al tipo de trabajo que desempeñan con respecto a los resultados del informe de la Oficina de Estadística. Los principales puestos que realizan son dentro de la administración (14%), de la función pública (9%), con la excepción de la sanidad (8%) y la educación (5%) que, en este caso, se revierte. Sí existen diferencias significativas en cuanto a mujeres musulmanas inmigrantes. Trabajadoras extranjeras con cualificación superior (estudios universitarios) ocupan puestos en banca, trabajos de investigación y desarrollo y sanidad. En cambio, mujeres migrantes musulmanas con escasa formación desempeñan trabajos de mantenimiento de pisos en alojamientos, cuidados de personas dependientes y restauración.

CONCLUSIONES

Esta investigación logra el objetivo inicial de conocer la situación de las trabajadoras musulmanas en el mercado laboral japonés. El estudio permite conocer las diferentes desigualdades en el ámbito laboral que sufren las mujeres musulmanas. La incorporación de otros parámetros en el análisis de este estudio facilita la identificación de una serie de desigualdades que el estudio de la Oficina de Estadística Japonesa no contempla. Concretamente, el análisis segregado de los datos según su origen muestra como las categorías socio-culturales influyen en la desigualdad de las mujeres trabajadoras.

9 Ídem
10 Ídem

En el estudio, las desigualdades laborales más significativas en los diferentes niveles de análisis se encuentran en mujeres musulmanas inmigrantes. Este aspecto se debe a la influencia del discurso socio-cultural japonés sobre el *ser japonés* (*Nihonjinron*). Este discurso sobre la identidad marca las diferencias en cuanto a la pertenencia al grupo de iguales (Nakane, 1970). Por tanto, todo ser no japonés queda fuera del grupo. Los resultados del estudio muestran como este aspecto influye de manera decisiva en la desigualdad laboral de las trabajadoras musulmanas inmigrantes en los diferentes indicadores planteados en este estudio.

A pesar de alcanzar el objetivo previsto, es necesario un estudio posterior. La situación de emergencia sanitaria derivado del COVID-19 influye en la muestra del estudio. La imposibilidad de realizar el cuestionario de manera presencial y las reticencias de las participantes, junto con otros aspectos técnicos, influye en la escasa participación en este estudio. Por tanto, se requiere de una muestra mayor para obtener una serie de datos que permitan un estudio más detallado sobre la situación de las mujeres musulmanas en el mercado laboral japonés. Además, este estudio posterior permite detectar cambios de tendencias sobre la situación laboral de estas mujeres.

Otro de los aspectos complejos en este estudio es el análisis de los datos desde diferentes parámetros. La segregación de los resultados por edad, origen y nivel educativo para un estudio comparativo muestra desigualdades específicas por la intersección de distintas categorías. La incorporación de diferentes categorías en el análisis supone una mayor complejidad a la hora de abordar las desigualdades. Supone una maraña o entramado de aspectos que dificulta a la hora de elaborar medidas o políticas públicas para revertir las desigualdades y la brecha laboral.

A raíz de este estudio, se puede plantear trabajos a posteriori sobre la situación de las mujeres del colectivo LGTBIQ+ o de otros grupos de mujeres como las trabajadoras afrodescendientes, chinas o de otras minorías sociales y culturales japonesas y compararlo con los datos del informe sobre la situación laboral en Japón de la Oficina de Estadística Japonesa. Este tipo de estudio resulta necesario para reducir las desigualdades hacia las personas de estos colectivos.

REFERENCIAS

Abdelhadi, E. and England, P. (2018). **Do values explain the low employment levels of Muslim women around the world? A within- and between-country analysis: Low employment levels of Muslim women.** *British Journal of Sociology*, 70(2), 1510-1538. https://doi.org/10.1111/1468-4446.12486

Blaydes, L. and Linzer, D. (2008). **The Political Economy of Women's Support for Fundamentalist Islam**. *World Politics.* 60 (4), 576–609. http://www.jstor.org/stable/40060212

Brinton, M.C. (1993). ***Women and the Economic Miracle: Gender and Work in Postwar Japan***. Berkeley: University of California Press.

Hiroko, M. (2013). **Diaspora Believers: Ahmadiyya Muslims' Identity within Globalization**. *Japanese Journal of Cultural Anthropology*, 78 (2), 204-224. https://doi.org/10.14890/jjcanth.78.2_204

Kei, K. (18 de septiembre de 2013). ***El japonés que se convirtió en musulmán.*** Nippon.com. https://www.nippon.com/es/features/c01302/

Lincoln, J. and Y. Nakata. (1997). **The Transformation of the Japanese Employment System: Nature, Depth, and Origins.** *Work and Occupations,* 24(1), 33-55. https://doi.org/10.1177/0730888497024001004

Maqsood, A.H. (26 de marzo de 2013). ***Women in The Japanese Mosque***. Japanese Muslims. https://japanesemuslims.com/women-in-the-japanese-mosque/

Nadeem, A. A. (23 de marzo de 2015). ***The History of Muslims in Japan***. The Muslim Times. https://themuslimtimes.info/2015/03/23/the-history-of-muslims-in-japan-by-anees-ahmad-nadeem-2/

Nakane, C. (1970). ***Japanese Society.*** Pelican

Sakurai, K. (2008). **Muslims in Contemporary Japan**. *Asia Policy*, 5, 69–88. http://www.jstor.org/stable/24904646

Statistics Bureau Japan (2017). ***Employment Status Survey.*** E-Stat. https://www.stat.go.jp/english/data/shugyou/index.html.

—(2012). ***Employment Status Survey.*** E-Stat. https://www.stat.go.jp/english/data/shugyou/index.html.

—(2008). ***Employment Status Survey.*** E-Stat. https://www.stat.go.jp/english/data/shugyou/index.html.

Sasaki, M. (2002). **The casual effect of family structure on labor force participation among Japanese married women**. *The Journal of Human Resources*, 37(2), 431-440. https://doi.org/10.2307/3069654

Tahir, M. (7 de enero de 2021). ***The number of Muslims in Japan is growing fast.*** The Economist. https://www.economist.com/asia/2021/01/07/the-number-of-muslims-in-japan-is-growing-fast

CAPÍTULO 21

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: ACERCANDO LA CIENCIA A LA NIÑEZ

Data de aceite: 02/05/2024

Valeri Domínguez-Villegas
Facultad de Ciencias Químicas e Ingeniería, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Morelos
México
https://orcid.org/0000-0001-9366-8744

Ermila Luna Vara
Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Morelos
México

Mireya Alejandra Sánchez Morales
Facultad de Psicología, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, Morelos
México

Rosa Longardo Díaz
Escuela de Estudios Superiores del Jicarero, Carretera Galeana - Tequesquitengo s/n, Comunidad El Jicarero, Jojutla, Morelos
México

Mariana Sánchez Ramos
Departamento de Biotecnología, Universidad Autónoma Metropolitana campus Iztapalapa, Alcaldía Iztapalapa, CDMX

RESUMEN: Los espacios científicos están fijos en las universidades y solo una pequeña población accede a ella, lo cual limita al nivel básico o lo deja fuera de la posibilidad de lograrlo. Sin embargo, estudios internacionales en la educación demuestran que es necesario el acercamiento de todos los niveles al entorno científico con la finalidad de impulsar, encausar y estimular desde pequeños a los nuevos talentos. En este sentido, en México se ha implementado el trabajo con las Aptitudes desde 1986 siendo hasta el 2006 cuando surge la *Propuesta de Intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* (SEP 2006)*;* de esta manera, se convierte en un imperativo para la educación básica en todo el país. En atención a lo anterior, el presente trabajo tiene como finalidad mostrar que, al conjuntar esfuerzos, es posible lograr un punto de encuentro y articulación entre estos dos niveles educativos (básico y superior) en el estado de Morelos, que permita abrir el panorama científico en los estudiantes desde temprana edad. Particularmente,

aplicando y aprovechando los principios que rigen a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) que textualmente tiene como rasgos: compromiso social, abierta al mundo y generadora de saberes. El trabajo experimental se llevó a cabo en tres partes: exploración, aplicación de pruebas psicométricas e intervención a través de enriquecimiento extracurricular. Los resultados de este trabajo permitieron evidenciar que el acercamiento de la ciencia a las poblaciones de nivel básico fortalece positivamente las aptitudes sobresalientes de los estudiantes y permitió ver de primera mano cómo estos dos niveles históricamente distantes, se pueden entrelazar y nutrirse mutuamente y con ello se puede mejorar el nivel académico de los estudiantes en todos los niveles en nuestro país.
PALABRAS CLAVE: Aptitudes sobresalientes, talentos, niñez, universidad, enriquecimiento extracurricular, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

UNIVERSITY SOCIAL RESPOSABILITY: AN APPROACH OF SCIENCE FOR KIDS

ABSTRACT: Scientific spaces are fixed in universities and only a small population has access to it, which limits the basic level or leaves it outside the possibility of achieving it. However, international studies in education show that it is necessary to approach the scientific environment at all levels in order to promote, guide and stimulate new talents from a young age. In this sense, in Mexico work with Aptitudes has been implemented since 1986, and it was not until 2006 that the Intervention Proposal emerged: educational attention to students with outstanding aptitudes (SEP 2006); In this way, it becomes an imperative for basic education throughout the country. In view of the above, the purpose of this work is to show that, by combining efforts, it is possible to achieve a meeting point and articulation between these two educational levels (basic and higher) in the state of Morelos, which allows opening the scientific panorama in students from an early age. Particularly, applying and taking advantage of the principles that govern the Autonomous University of the State of Morelos (UAEM), which literally has as features: social commitment, open to the world and generator of knowledge. The experimental work was carried out in three parts: exploration, application of psychometric tests and intervention through extracurricular enrichment. The results of this work made it possible to show that the approach of science to basic level populations positively strengthens the outstanding aptitudes of students and allowed us to see first-hand how these two historically distant levels can intertwine and nourish each other and thereby can improve the academic level of students at all levels in our country.
KEYWORDS: Outstanding abilities, talents, childhood, university, extracurricular enrichment. Autonomous University of Morelos State.

INTRODUCCIÓN

Buscar un punto de encuentro o de articulación entre la educación superior y la educación básica no es un tema que preocupe u ocupe a los diferentes sistemas educativos. La educación superior siempre se ha considerado independiente de la educación básica, a la que mira de reojo y sin importancia. Sin embargo, en el nivel básico se encuentran las semillas que germinan en el nivel superior y generalmente, llegan con poca claridad de sus aspiraciones, lo que es resultado de la desconexión entre las instituciones cuyo acercamiento podría mejorar drásticamente el rendimiento de los estudiantes y en consecuencia disminuir la deserción de estudiantes a nivel superior. Particularmente, la ciencia ha sido establecida en los espacios del nivel superior lo que limita al nivel básico, la ciencia está ampliamente diversificada así como sus entornos, y en muchas ocasiones las instituciones de nivel básico se encuentran en zonas poco favorecidas o muy alejadas del área metropolitana, mientras que los espacios científicos están ubicados en zonas centralizadas, adicionalmente, el ingreso de los estudiantes a estos espacios requieren el cumplimiento de conocimientos básicos y en ocasiones deben aprobar evaluaciones diseñadas por los científicos receptores, es por ello, que los estudiantes del nivel básico tienen pocas oportunidades de lograr un acercamiento a esos espacios; por otro lado, los programas académicos del nivel básico no consideran relevante el aspecto científico excluyendo actividades o temáticas relacionadas a ello; se han quedado en que la ciencia compete solo a personas con grandes capacidades porque ha sido así desde la historia docente de nuestro país.

Sin embargo, es momento de empezar a romper esos ideales que no han permitido el impulso adecuado de las semillas que al sembrarlas en el terreno apropiado sin duda serán fructíferas en su momento, es por ello, que a nivel mundial se ha detectado que al aplicar las estrategias adecuadas se encausa desde etapa temprana a los nuevos talentos que manifiestan aptitudes sobresalientes, y quienes no evidencian este tipo de talento, es posible estimularlos porque generalmente solo requieren fortalecer sus habilidades con las técnicas docentes apropiadas en conjunto con las aportaciones particulares de los expertos en las distintas temáticas científicas y divulgación. Países que han aplicado las herramientas correctas como ha ocurrido en España revelan la efectividad de los esfuerzos en el nivel básico y superior, con base en estas evidencias este trabajo tiene como finalidad mostrar que, al conjuntar esfuerzos, podemos lograr un punto de encuentro y articulación entre estos dos niveles educativos. En México se ha implementado el trabajo con las Aptitudes Sobresalientes cuyo origen ocurre en 1986 cuando la extinta Dirección General de Educación Especial (DGEE) diseña el proyecto de atención a los niños con Aptitudes y Capacidades Sobresalientes (CAS). En 2004, en el marco del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), a nivel nacional se plantea nuevamente el trabajo con la población infantil que presenta Aptitudes sobresalientes,

luego de pilotear el proyecto de investigación surge en 2006 la *Propuesta de Intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* (SEP 2006)*;* así la atención a esta población se convierte en un imperativo para la educación básica en todo el país, pues tiene entre sus objetivos÷ la atención a la población que presenta aptitudes sobresalientes. En este sentido, los principios que rigen a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) que textualmente tiene como rasgos: el compromiso social, abierta al mundo y generadora de saberes, se pueden articular con la nueva demanda para la educación básica. Ambos niveles educativos pueden trabajar en equipo para sumar fuerzas impulsando, descubriendo y fortaleciendo a los nuevos estudiantes con aptitudes sobresalientes, quienes pueden conocer y recibir apoyo de manera directa en espacios de la universidad; llevando la ciencia y la tecnología a los centros escolares realizando así, el enriquecimiento extracurricular, escolar o áulico.

Es por ello que, en el presente trabajo se desarrolló un proyecto en el que se realizó un acercamiento de la ciencia con el nivel básico utilizando talleres donde participaron biólogos, químicos, ingenieros, nutriólogos y psicólogos, cuyas tareas convergieron en transmitir conocimiento complejo en práctico para los estudiantes, adicionalmente, se implementaron instrumentos psicopedagógicos para categorizar los perfiles de los estudiantes y tomar decisiones apropiadas respecto al vínculo de la ciencia con el nivel básico.

REFERENTES TEÓRICOS

Cuando se habla de un derecho fundamental como es el caso de la educación, es necesario también apoyarse en tratados y acuerdos internacionales, mismos que tienen como intención garantizar que estos derechos se respeten en cada uno de los países que los suscriben. Así, vemos como en 1948 la Organización de Naciones Unidas (ONU) reconoce en la Declaración Universal de Derechos Humanos, a un conjunto de derechos considerados indispensables para vivir con un mínimo de bienestar y seguridad; estos son: salud, educación, vivienda y trabajo. Asimismo, en 1959 la ONU aprueba la declaración de los Derechos del Niño con 10 principios entre lo que destaca que el niño es un ser que necesita cuidados antes y después del nacimiento, la igualdad, la protección, etc., pero lo más interesante es que desde entonces se habla del cuidar el bien superior de la niñez; será hasta 1989 que se aprueba la Convención de los Derechos del Niño, que en su artículo 29, en el apartado uno inciso a) señala la importancia de desarrollar la personalidad, las actitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades (ONU 1989). En 2015, la Declaración de Incheon tuvo como finalidad garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos enmarcado en el logro de las metas 2030. En el marco de acción 2030 en su objetivo número IV centra todo lo concerniente a la educación refiriéndose a ella como educación de calidad misma

que garantizará una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promueve oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos, sin dejar a nadie atrás; en su meta 4.7 señala que para el 2030 se garantiza que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo y la adopción de estilos de vida sostenibles (Agenda 2030 , Objetivo de Desarrollo Sustentable 4. ONU 2015).

México ha firmado todos estos acuerdos, por lo que, la política educativa está matizada por ellos, de tal manera que, la Nueva Escuela Mexicana, propuesta por el actual gobierno, además de establecer un cambio en el artículo tercero, en el que ahora se habla de una educación: universal, inclusiva, pública, gratuita y laica; establece además que nadie puede quedar fuera y nadie atrás; y en las modificaciones realizadas a la Ley General de Educación del 30 de septiembre del 2019 se elimina el artículo 41 que estaba dedicado señalar como la escuela regular estaba obligada a recibir y dar atención a los estudiantes que presentaban necesidades educativas especiales; esta ley como se señaló antes tuvo reformas significativas en lo relacionado al tema de la Inclusión, ahora son nueve los artículos que de manera explícita enuncian la responsabilidad que tienen los centros escolares para atender a la diversidad de los estudiantes (7, 8, 9, 63, 64, 65, 66, 67y 68), todos referidos a la educación inclusiva y donde se prioriza la importancia de brindar atención a los estudiantes en condición de discapacidad y los que presentan aptitudes sobresalientes (cabe mencionar que a la fecha no se ha determinado la validez o no de los artículos del 63 al 68).

En cuanto a la educación superior, el modelo universitario de la UAEM (2022), se apoya en principios básicos: orientada por un humanismo crítico, compromiso social, generadora de saberes y abierta al mundo; principios que le permiten dar sentido y cumplir con sus tres funciones sustantivas: docencia, investigación y difusión de la cultura y extensión de los servicios. En este marco se observa que existen las condiciones para que la UAEM, institución generadora de saberes, facilite e impulse la producción, aplicación, difusión y divulgación de saberes científicos, tecnológicos, artísticos y humanísticos, y pueda compartirlos con estudiantes de educación básica que presentan aptitudes sobresalientes y quienes en un futuro podrían integrarse a sus diferentes unidades académicas. Al considerarla orientada por un humanismo crítico, se puede favorecer el desarrollo de las personas en sus dimensiones profesional, personal y ciudadana, así como su creatividad y sensibilidad. El compromiso social indica cómo la UAEM puede atender a diversos grupos de la población que demandan formación continua a lo largo de la vida, incluyendo a los grupos vulnerados y por extraño que parezca los estudiantes que presentan aptitudes sobresalientes en el área intelectual forman parte de este grupo vulnerado, por no recibir la atención que necesitan. Finalmente, al saber que es una universidad abierta al mundo, queda claro que estará siempre abierta a la diversidad y a la diferencia.

Así mismo, en el Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) de la UAEM 2018-2023, se describen los ejes estratégicos entre los cuales se encuentra la vinculación de sus estudiantes con el sector público, privado y con la sociedad en general; así como extender los servicios universitarios con el propósito de coadyuvar en la formación profesional de los mismos, logrando un impacto en la transformación de la sociedad. De este objetivo resaltamos dos políticas institucionales: "Fortalecer regionalmente la difusión de la cultura, divulgación de la ciencia y la tecnología; así como la extensión de los servicios de la UAEM" y "Producir y difundir acciones por parte de la comunidad universitaria que promuevan el bienestar social; así como la participación ciudadana dirigida a todos los sectores sociales". De esta manera, podemos observar el compromiso social que tiene la universidad con la comunidad.

Como se mencionó antes, El trabajo con las Aptitudes Sobresalientes en el país tiene sus orígenes en 1986 cuando la Dirección General de Educación Especial (DGEE) diseña el proyecto de atención a los niños con Aptitudes y Capacidades Sobresalientes (CAS). Así que, desde el ciclo escolar 1991-1992 se inicia en Morelos el trabajo con esta población infantil a cargo de 5 docentes de Educación Especial quienes fueron capacitados por personal de la DGEE. En este primer momento de atención se trabajó con el Modelo Tríadico de Enriquecimiento Escolar de Joseph Renzulli y el de Talentos Múltiples de Calvin Taylor (Taylor, 1968). Luego de tres ciclos escolares en 1994-1995 se reorientan los Servicios de Educación Especial en todo el país y el Programa de CAS se convierte en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular número 26 (USAER 26). La USAER antes mencionada continuó con la tarea de atender a los alumnos con Aptitudes Sobresalientes de manera independiente y autogestiva, pues con la reorientación de los servicios el programa de CAS había desaparecido.

Será hasta 2004, en el marco del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), que a nivel nacional, se plantea nuevamente el trabajo con la población infantil que presenta Aptitudes sobresalientes luego de pilotear el proyecto de investigación surge en 2006 la Propuesta de Intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes (SEP 2006); así la atención a esta población se convierte en un imperativo para la educación básica en todo el país.

La "propuesta" como comúnmente se le conoce, expone con claridad la fundamentación teórica con respecto a la superdotación, se clarifican los cuatro modelos propuestos por Monks y Mason: el modelo de capacidades, modelos orientados al rendimiento, modelos cognitivos y modelos socioculturales.

El modelo orientado al rendimiento fue el que se desarrolló en el Programa de CAS (1991); la Propuesta (Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes 2006 antes mencionado) se fundamenta en el Modelo Sociocultural, pues en él se explica cómo la superdotación se desarrolla a partir de la

interacción entre los factores individuales y los factores sociales. Así mismo, se consideran los siguientes principios: Como seres humanos poseemos aptitudes potenciales; las aptitudes son dinámicas; se observa cómo la inteligencia por sí sola no es suficiente; se requiere que alguna habilidad esté por encima de la media, que existan factores que indiquen la disposición y la interacción de aspectos ambientales. Las aptitudes sobresalientes se desarrollan siempre y cuando se dé una adecuada interacción entre los factores individuales y los sociales; ningún caso de aptitud sobresaliente es similar a otro; y, los alumnos con aptitudes sobresalientes pueden presentar necesidades educativas específicas (SEP 2006). Parte de la fundamentación teórica de la propuesta es la determinación de los tipos de aptitud, de tal manera que, encontramos las siguientes cinco aptitudes:

> 1. Intelectual, es la disposición de un nivel elevado de recursos cognitivos para la adquisición y el manejo de contenidos verbales, lógicos, numéricos, espaciales, figurativos y otros propios de tareas intelectuales.
>
> 2. Artística, es la disposición de recursos para la expresión e interpretación estética de ideas y sentimientos a través de diferentes medios, entre ellos, la danza, el teatro, las artes plásticas y la música.
>
> 3. Creativa, es la capacidad para producir un gran número de ideas, diferentes entre sí y poco frecuentes, lo que se concreta en la generación de productos originales y novedosos como respuesta apropiada a las situaciones y problemas planteados por el medio.
>
> 4. Socioafectiva, habilidad para establecer relaciones adecuadas con otros, a partir del manejo y la comprensión de contenidos sociales asociados con sentimientos, intereses, motivaciones y necesidades personales.
>
> 5. Motriz, es la habilidad para emplear el cuerpo en formas muy diferenciadas con propósitos expresivos y para el logro de metas.

Luego de la determinación de la aptitud sobresaliente que el niño pueda tener, se presenta el reto de ofrecer un camino para la eliminación de las barreras que puede enfrentar; no se puede olvidar que la intervención se puede dar en tres niveles: de prevención, enriquecimiento o corrección, siendo ésta última la más socorrida. En este caso para los alumnos con aptitudes sobresalientes se propone recurrir al enriquecimiento, por ser una estrategia que puede contribuir significativamente en los alumnos identificados y en la población de la escuela en general; favoreciendo así, la construcción de una educación inclusiva, pues al tomar en cuenta las aptitudes y diferencias de los alumnos para planear las actividades se estará transformando su cultura como centro educativo. En este caso, el enriquecimiento se puede dar en tres ámbitos: el escolar, contexto áulico y el extracurricular.

El enriquecimiento del contexto educativo va encaminado a que sea el centro educativo quien flexibilice y diversifique el currículo dando así respuesta a las características del alumnado. Esto conlleva a plantear un trabajo diferente a su interior: mayor diálogo,

colaboración y participación del cuerpo docente con sus directivos; cercanía con padres de familia y las instituciones que están en su contexto; es decir, iniciar a construir una cultura inclusiva con la finalidad de ofrecer experiencias encaminadas a favorecer los aprendizajes y desarrollo de las aptitudes.

El enriquecimiento áulico se refiere a la consideración que tiene el docente hacia el fortalecimiento de las habilidades identificadas en sus alumnos, lo que le lleva a realizar los ajustes pertinentes en su planeación.

El enriquecimiento extracurricular, se refiere a la forma en que se robustece el proceso educativo gracias a la participación y cooperación de instituciones ajenas al centro educativo mismas que pueden ofrecer programas que respondan a los intereses del alumnado y que por diversas situaciones no están contempladas en los programas escolares.

MATERIALES Y MÉTODOS

La metodología del presente trabajo consistió en brindar un *enriquecimiento extracurricular* a estudiantes con aptitudes sobresalientes en el área intelectual y difusión de la ciencia en comunidades menos favorecidas del estado de Morelos como un medio que les permita tener mayores oportunidades en su futuro próximo, el proyecto se trabajó en colaboración con las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), unidades que son parte del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM), la USAER es la instancia técnico-operativa y administrativa de apoyo a la atención de los alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación social, específicamente con discapacidad y/o Aptitudes Sobresalientes. Las etapas metodológicas se dividieron en las fases siguientes:

Fase 1. Exploración y análisis de aptitudes sobresalientes

Los docentes de nivel básico aplicaron pruebas exploratorias que les permitieron categorizar a los estudiantes de acuerdo con su desempeño, y posteriormente se obtuvo el inventario para la identificación de las Aptitudes Sobresalientes. Con base en ello, se realizaron entrevistas a los padres de familia, así como la aplicación de un cuestionario a los estudiantes con la finalidad de ordenar datos de acuerdo con su categorización (aptitudes especiales o inserción en el programa de fortalecimiento), y se realizó un informe para determinar las medidas en las fases siguientes, los estudiantes cualificados pasaron a la fase dos, mientras que los que no aprobaron se encausaron a las actividades de enriquecimiento extracurriculares.

Fase 2. Evaluación psicopedagógica

Se aplicaron pruebas WISC-IV para determinar su destreza en habilidades cognitivas o funcionamiento neuropsicológico que permitió cribar y diagnosticar el nivel de coeficiente intelectual. Se seleccionaron alumnos con aptitudes en el área intelectual, y de acuerdo con la propuesta esta aptitud se caracterizó por "la disposición de un nivel elevado de recursos cognoscitivos para la adquisición y el manejo de contenidos verbales, lógicos, numéricos, espaciales, figurativos, y otros, propios de tareas intelectuales" con base a la Propuesta de intervención: Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes 2006.

Fase 3. Identificación de la fortaleza de los estudiantes con perfil Aptitud Sobresaliente

A los estudiantes categorizados con Aptitud Sobresaliente se les aplicaron pruebas para identificar los contextos en que se desenvuelven mejor, así como la detección de aquellas disciplinas o áreas que no sean su fortaleza.

Todos los estudiantes de manera indistinta se sometieron a actividades como enriquecimiento extracurricular, cuya implementación se dividió en dos partes:

Estancias en instalaciones de la Universidad

La intervención con los estudiantes con aptitudes sobresalientes se lleva a cabo mediante el *enriquecimiento extracurricular*, para ello, a partir de conocer sus intereses y áreas fuertes, con la participación de los diferentes investigadores se implementa un plan de desarrollo de habilidades experimentales con base al método científico para atender a los estudiantes de diferentes zonas escolares en instalaciones de la universidad como son los diferentes laboratorios.

Talleres en escuelas públicas

Con el propósito de brindar atención a toda la diversidad de estudiantes y difundir la ciencia a aquellas comunidades marginadas de nuestro estado se realiza un *enriquecimiento escolar*, para lo cual se realizaron visitas *in situ* a primarias para impartir talleres, charlas, demostraciones y experimentos. Esto permitió brindar un mayor acercamiento con la ciencia y entrar en contacto directo con investigadores y divulgadores de la ciencia que diseñan estrategias de aprendizaje de manera lúdica e interesante.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Identificación de estudiantes con aptitudes sobresalientes (AS)

El proceso de detección es iniciado por los docentes de grupo con el apoyo del docente de la Unidad de Apoyo a la Educación Regular (USAER), se realizan determinadas actividades que permiten conocer las habilidades que puede poseer el niño en cualquiera

de las cinco categorías ya referidas, como segundo paso se aplica un cuestionario a los padres y con toda la información recolectada se determina si el estudiante es candidato a ser evaluado; es así como a través de los psicólogos de las USAER que están en escuelas primarias y secundarias del estado se lleva a cabo el análisis para la detección de estudiantes de aptitudes sobresalientes en el área intelectual. Para el ciclo escolar 2021-2022, se detectaron 326 alumnos con AS en primarias y en secundarias, de los cuales 92 corresponden al área intelectual.

Estancias en instalaciones de la Universidad

Desde el año 2017 a la fecha se ha trabajado con estudiantes que presentan AS pertenecientes a escuelas primarias y secundarias (desde primero hasta sexto grado de primaria y los tres grados de secundaria) del estado de Morelos en grupos pequeños y en su caso, personalizada en laboratorios y cubículos de la UAEM. Previo a la evaluación diagnóstica, se diseñó un plan de trabajo de ciencias experimentales (física, química y biología) para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico basadas en el método científico para brindándoles herramientas a las que no tienen accesibilidad en el nivel básico.

El trabajo desarrollado fue multidisciplinario, donde intervinieron biólogos, químicos, nutriólogos y psicólogos, teniendo gratificantes resultados, desde los testimonios de los niños, padres de familia y maestros. Al término de cada estancia, se realizaban clausuras (imagen 1) donde los niños expusieron frente a sus padres y profesores algunos trabajos realizados; se entregaron reconocimientos a los niños, a sus padres y a la comunidad universitaria que apoyó durante estas estancias, como lo fue el caso del taller de: “Un día sin insectos”.

Imagen 1. Estudiante observando por primera vez al microscopio.

Talleres en escuelas públicas

En esta fase del proyecto se diseñaron charlas, talleres y experimentos que fueran atractivos a los estudiantes para que de una manera diferente se abordaran temas científicos. Entre los talleres impartidos en cada una de las escuelas fueron: Elaboración de telescopios, Uso de los microscopios, Ecología, Cunicultura, Elaboración de gel y Elaboración de shampoo (imágenes 2a y 2b).

Entre los resultados obtenidos se puede destacar que los alumnos de nivel básico rompieron la barrera entre observadores y participantes que les permitió desarrollar habilidades experimentales; lo más importante, se sembró la semilla para el desarrollo de un pensamiento crítico y científico y tuvieron experiencias emocionantes. Otro resultado derivado de las interacciones de los estudiantes con los experimentos que ellos desarrollaron es que se pudieron identificar más estudiantes con AS que no habían sido detectados previamente y esto puede deberse a que no había tenido la oportunidad para interactuar con instrumentos o sustancias que le permitieran manifestar su capacidad (recordemos que se puede contar con la capacidad y/o habilidad, pero si no existe un contexto u oportunidad de manifestarlas permanecerán ocultas incluso para la persona misma). Lo anterior nos abre camino para percibir cómo el enriquecimiento extracurricular rompe barreras que, en ocasiones, se generan en un espacio confinado dentro del aula.

Imagen 2. a) Impartiendo el taller de uso de microscopios b) Impartiendo el taller de elaboración del gel.

Por lo tanto, la vinculación entre universidad y sociedad, atendiendo las necesidades de los diferentes sectores, hoy es una realidad. Esto se ha logrado gracias a al trabajo multidisciplinario y altruista de estudiantes y académicos universitarios; así como la vinculación entre la universidad con diferentes instituciones y a la suma de voluntades para contribuir al bienestar social de nuestro estado.

CONCLUSIONES

La vinculación entre universidad y sociedad (en este caso con la educación básica del estado de Morelos), atendiendo las necesidades de los diferentes sectores, es posible siempre y cuando se tenga la claridad en cuál o cuáles son los puntos en los que se puede converger, exista disposición e interés por las dos partes y además se tenga un seguimiento sistemático que permita evaluar resultados del proyecto en cuestión

Como resultado de la generación de espacios de enriquecimiento extracurricular, para trabajar con estudiantes que presentan aptitudes sobresalientes ya detectadas, se descubrieron talentos específicos que en muchas ocasiones no se detectan en su grupo regular, ya que al estar los niños en grupos tan numerosos no se cuenta con el tiempo para su análisis, y es precisamente en un espacio diferente, con investigadores, laboratorios y estrategias de enseñanza-aprendizaje diferentes donde los niños pueden mostrar y desarrollar cuáles son sus verdaderos intereses.

El trabajo universitario que se realiza para dar atención a estudiantes de nivel básico con aptitudes sobresalientes ha beneficiado tanto al nivel básico como a la universidad, pues ha dejado de manifiesto que los académicos e investigadores pueden trabajar de manera conjunta para diseñar planes de trabajo que benefician a la población infantil, es todo un proceso de sensibilización pues deben adecuar la parte conceptual al nivel de estos estudiantes.

En cuanto a los estudiantes universitarios que han formado parte del staff académico, se observa interés, compromiso y disciplina, rasgos que no siempre se advierten en las aulas, situación similar a la de los niños y en el desarrollo de los diferentes proyectos se les observa satisfechos con su labor de divulgación del conocimiento (algunos hasta ese momento valoran sus conocimientos); la adhesión a este trabajo fomenta en gran medida su formación integral pues se implican de tal manera que sin advertirlo de manera explícita se están desarrollando como profesionistas y ciudadanos sensibles, con capacidad de responder a las necesidades de nuestro entorno.

En relación con las políticas universitarias, estas actividades permiten dar complimiento a las metas establecidas sobre el compromiso social, la vinculación y divulgación de la ciencia. Más allá de una política universitaria, es la presencia de la UAEM en el estado como una retribución a la misma sociedad, es la posibilidad que tiene la población de verse beneficiada con el cúmulo de conocimientos e instalaciones por tener una institución como la UAEM

Los estudiantes con aptitudes sobresalientes atendidos, han tenido la oportunidad de estar en una universidad muchos años antes que la mayoría de la población, situación que los posiciona en una situación privilegiada, pues esta oportunidad no es la misma para todos.

Sumando la atención de estudiantes con as, con la difusión de la ciencia *in situ* en las escuelas (enriquecimiento extraescolar), se incrementa la probabilidad que los estudiantes lleguen a la universidad, logrando así el enriquecimiento cultural y mejor calidad de vida.

Pisar el suelo de una universidad para muchos puede ser algo natural o incluso algo a lo que estará obligado; sin embargo, no es una realidad para la mayoría de la población; solo un bajo porcentaje de alumnos logra llegar, por lo que proyectos como el presente abre horizontes al lograr vincular las necesidades de la educación básica con los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos que la universidad genera.

REFERENCIAS

Convención sobre los derechos de los niños, Madrid, junio 2006, Serie de Tratados de las Naciones Unidas, disponible en: https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf

Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (2018), Modelos de atención para los servicios de educación especial en el estado de Morelos. Recuperado de: https://iebem.morelos.gob.mx/contenido/modelo-de-atencion-de-los-servicios-de-educacion-especial-morelos

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016) Guía: Desglosar el objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030. Recuperado de: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/

Presidencia de los Estados Unidos Mexicanos (30 septiembre 2019), Decreto por el cual que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de Infraestructura Física Educativa, DOF. Recuperado de: https://www.gob.mx/sep/articulos/decreto-por-el-que-se-expide-la-ley-general-de-educacion-y-se-abroga-la-ley-general-de-la-infraestructura-fisica-educativa

Secretaría de Educación Pública (2002), Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Recuperado de: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/prognal.pdf

Secretaría de Educación Pública (2006), Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. Recuperado de: https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/aptitudes/intervencion/Propuesta_inter.pdf

Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2018), Plan Institucional de Desarrollo PIDE 2018-2023. Recuperado de: http://pide.uaem.mx/assets/PIDE_2018-2023.pdf

UNESCO (2015) Objetivo de Desarrollo Sustentable 4: Educación, Recuperado de: https://es.unesco.org/gem-report/node/1346

EXPLORACIÓN DE LAS DIFICULTADES EN LOS SABERES ESPECÍFICOS DE LA ASIGNATURA QUÍMICA GENERAL EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Data de submissão: 11/04/2024 *Data de aceite: 02/05/2024*

María Laura Muruaga
Cátedra de Química General. Área de Ciencias Básicas. Facultad de Ciencias Naturales e Instituto Miguel Lillo. Universidad Nacional de Tucumán. Argentina.
San Miguel de Tucumán-Tucumán-Argentina
https://info.csnat.unt.edu.ar/images/academica/licbiologia/consejo/Curriculums/CV_Maria_Laura_Muruaga.pdf

María Gabriela Muruaga
Cátedra de Química General. Área de Ciencias Básicas. Facultad de Ciencias Naturales e Instituto Miguel Lillo. Universidad Nacional de Tucumán. Argentina.
San Miguel de Tucumán-Tucumán-Argentina
https://info.csnat.unt.edu.ar/images/academica/licbiologia/consejo/Curriculums/CV__Maria_Gabriela_Muruaga.pdf

Cristian Andrés Sleiman
Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología. Cátedra de Introducción a Maquinarias Azucareras II. Departamento de Industria Azucarera. Universidad Nacional de Tucumán. Argentina.
San Miguel de Tucumán-Tucumán-Argentina
https://drive.google.com/file/d/1yhcdGDr3nYM4-5GAngjSqe-TXDHlIKKA/view?usp=sharing

RESUMEN: El aprendizaje de Química General, es fundamental para comprender las leyes, e interpretar los fundamentos y los principios básicos del medio ambiente que nos rodea. En el siguiente trabajo se expresan las valoraciones realizadas por los estudiantes que cursaron la materia Química General de la Facultad de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina, sobre los distintos contenidos temáticos de la asignatura. Los objetivos de este trabajo fueron determinar cuáles son los temas y subtemas en los cuales los alumnos presentan mayores dificultades a la hora del cursado, conocer la percepción de los estudiantes al estudiar la asignatura de química general y recopilar

datos que contribuyan a mejorar la metodología de enseñanza. Para realizar este trabajo se encuestaron y entrevistaron un total de 925 alumnos que cursaron la materia entre los años 2018 a la actualidad de la Facultad de Ciencias Naturales e Instituto Miguel Lillo de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Analizando los resultados podemos concluir que en lo que respecta a la dificultad del cursado en general, el 15,8% de los encuestados manifestó que le resultó fácil, el 18,4% difícil y el 65,8% muy difícil. En cuanto a la dificultad de cada una de las unidades del programa, los que resultaron más fáciles, fueron enlace químico-fuerzas intermoleculares y estequiometria. Gases y soluciones presentaron dificultad media mientras que los temas termodinámica, cinética química, equilibrio químico y electroquímica fueron catalogados como de mayor dificultad. En base a los resultados obtenidos se busca adaptar la enseñanza a diferentes estilos de aprendizaje para satisfacer necesidades individuales, sumado a otorgar materiales de apoyo adicionales para hacer que la enseñanza de la química general sea interesante, relevante y accesible para los estudiantes y lograr el éxito en la asignatura.
PALABRAS CLAVE: Dificultad. Química. Enseñanza.

EXPLORATION OF DIFFICULTIES IN THE SPECIFIC KNOWLEDGE OF THE SUBJECT GENERAL CHEMISTRY IN UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT: Learning General Chemistry is essential to understand the laws and interpret the foundations and basic principles of the environment that surrounds us. The following work expresses the evaluations made by students who took the General Chemistry subject of the Faculty of Natural Sciences of the National University of Tucumán, Argentina, on the different thematic contents of the subject. The objectives of this work were to determine which are the topics and subtopics in which students present the greatest difficulties when studying, to know the perception of students when studying the subject of general chemistry and to collect data that contribute to improving the methodology of teaching. To carry out this work, a total of 925 students who took the subject between 2018 and the present at the Faculty of Natural Sciences and Miguel Lillo Institute of the National University of Tucumán, Argentina were surveyed and interviewed. Analyzing the results we can conclude that with regard to the difficulty of the course in general, 15.8% of those surveyed stated that it was easy, 18.4% difficult and 65.8% very difficult. Regarding the difficulty of each of the program units, those that were easiest were chemical bonding-intermolecular forces and stoichiometry. Gases and solutions presented medium difficulty while the topics thermodynamics, chemical kinetics, chemical equilibrium and electrochemistry were classified as having greater difficulty. Based on the results obtained, the aim is to adapt teaching to different learning styles to satisfy individual needs, in addition to providing additional support materials to make the teaching of general chemistry interesting, relevant and accessible for students and achieve success. in the subject.
KEYWORDS: Difficulty. Chemistry. Teaching.

INTRODUCCIÓN

La Química juega un papel primordial en nuestras vidas, como está presente en todo y cualquier lugar, suele pasar desapercibida. La Química contribuye de forma decisiva en distintos campos de nuestra sociedad como en alimentación, medicamentos, indumentaria, vivienda, energía, materias primas, transporte y comunicaciones (Figura 1).

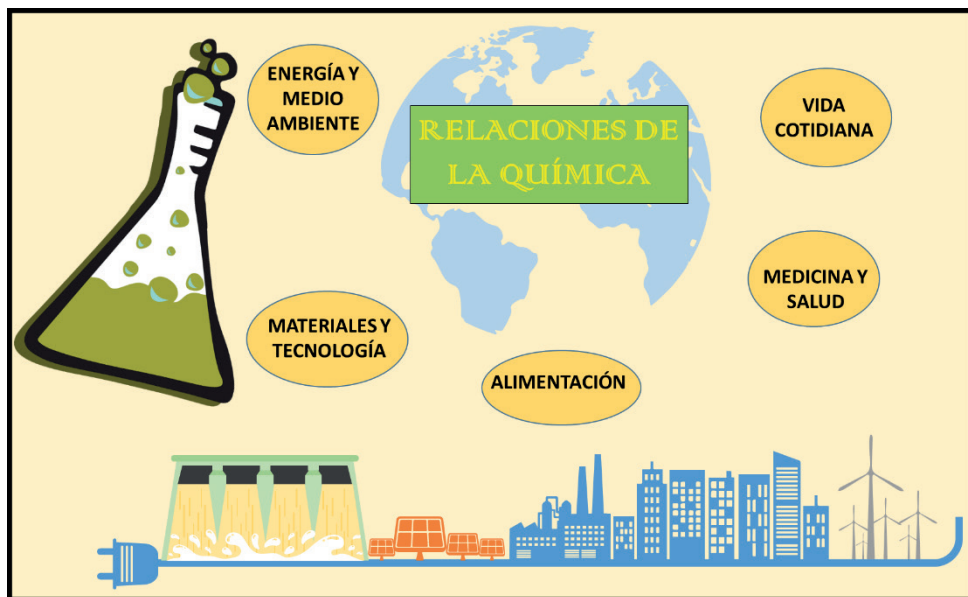



Figura 1: Relaciones de la Química.

Junto con la física, que descifra las leyes del universo, y la biología, que descodifica las reglas de la vida, la química es la ciencia de la materia y de sus transformaciones. Su expresión más alta es la vida misma. Desempeña un papel primordial en nuestro entendimiento de los fenómenos materiales, así como en nuestra capacidad para actuar sobre ellos, modificarlos y controlarlos (Lehn, 2011).

El estudio de la ciencia en general, y la Química en particular, contribuye al desarrollo integral de la persona ya que promueve el desarrollo de actitudes y hábitos intelectuales de gran valor en la sociedad actual (argumentar, razonar, comprobar, discutir), facilita la comprensión de fenómenos que tienen lugar en nuestro entorno, ayuda a interpretar de forma racional la realidad y promueve actitudes críticas frente a hechos cotidianos (Fernández López et al., 2008).

Es obvio que la Química está presente en todas partes y en todas las actividades humanas, la vida diaria pone a nuestra disposición múltiples temas de interés que se pueden emplear en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta disciplina. Resulta interesante el manifestar una mirada crítica sobre nuestro entorno, preguntándonos por los fenómenos

que tienen lugar a nuestro alrededor, tratando de comprenderlos y de formular posibles respuestas. Como bien manifiesta el profesor Pinto, que la curiosidad nos motive, que los modelos y las teorías vayan de la mano de los experimentos, y que podamos adentrarnos en el territorio de la Química explorando, descubriendo, compartiendo, aprendiendo, viviendo (Pinto, 2003).

En las aulas, la Química se ha de implicar en fenómenos relevantes y significativos y la clase ha de garantizar una dinámica que permita pensar, hacer y comunicar de manera coherente de acuerdo a las leyes de esta disciplina. Para ello, no basta con un sistema de valores determinado y buenas cuestiones, se necesitan teorías que ayuden a pensar y el empleo de términos que sustenten una dinámica cognitiva que suponga intervención e implicación por parte de los alumnos. Es crucial presentar a los alumnos las teorías apropiadas a sus conocimientos y a las prácticas experimentales que puedan llegar a realizar, esto no es fácil y supone un profundo replanteamiento para identificar los obstáculos a superar para lograr esta tarea (Izquierdo, 2004).

La dificultad del aprendizaje de la Química se asocia a una cierta imagen abstracta al estar fundamentada en átomos a los que no se tiene acceso, y al lenguaje simbólico que se emplea y que es ajeno al que conocen y emplean los alumnos. Incluso el objeto de la Química (describir y comprender las propiedades de las sustancias y los intercambios de materia) queda alejado de los intereses de los alumnos que suelen aceptar los fenómenos más llamativos sin intentar comprenderlos (Lehn, 2011).

El aprendizaje de Química general es fundamental para comprender las leyes, e interpretar los fundamentos y los principios básicos comunes a otras disciplinas más avanzadas. La asignatura posee un programa que engloba los principios fundamentales de la Química General desarrollado en ocho unidades temáticas que abarcan los diferentes conceptos de la Química. En el siguiente trabajo se expresan las valoraciones realizadas por los estudiantes que cursaron la materia Química General de la Facultad de Ciencias Naturales, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina, sobre los distintos contenidos temáticos de la asignatura, hasta la actualidad.

Los estudiantes que llegan a su primer año universitario, lo hacen con una variedad de experiencias personales, académicas y sociales que les proporcionan las estrategias básicas para enfrentar las exigencias que la misma genera (López Bravo et al., 2006).

Una de las problemáticas más frecuente que se ha presentado a lo largo de los años en los países latinoamericanos con relación al aprendizaje de los estudiantes y su rendimiento académico (Portellano et al. 2014).

Actualmente, ha surgido la intermodalidad educativa cuyo objetivo es que los estudiantes sean partícipes activos del proceso de aprendizaje, utilizando todas las tecnologías y materiales propuestos en los modelos educativos bajo el enfoque multimodal, pero con la diferencia de que los estudiantes puedan acceder a las herramientas educativas (Escudero Nahón, 2019).

Los objetivos de este trabajo fueron determinar cuáles son los temas y subtemas en los cuales los alumnos presentan mayores dificultades a la hora del cursado, conocer la percepción de los estudiantes al estudiar la asignatura de química general y recopilar datos y propuestas que contribuyan a mejorar la metodología de enseñanza.

METODOLOGÍA

Para realizar este trabajo se encuestaron y entrevistaron un total de 925 alumnos que cursaron la materia entre los años 2018 a la actualidad de la Facultad de Ciencias Naturales e Instituto Miguel Lillo de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Las preguntas estaban orientadas a su experiencia durante el cursado de la materia y su opinión sobre el grado de dificultad de las diferentes unidades y subunidades temáticas y opciones de propuestas en la asignatura, con las cuales se busca profundizar en las dificultades educativas que se les plantean a los alumnos a la hora de estudiar y rendir la asignatura.

RESULTADOS

En cuanto a la dificultad del cursado en general, el 15,8% de los encuestados manifestó que le resultó fácil, el 18,4% difícil y el 65,8% muy difícil (Figura 2).

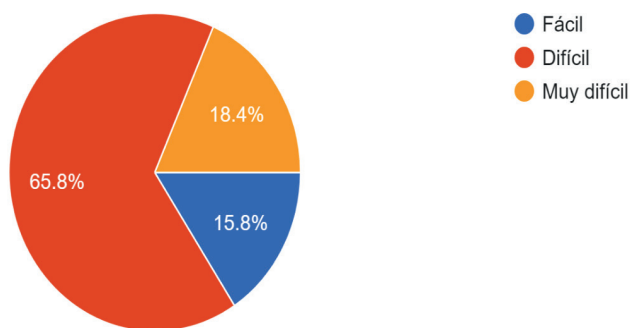



Figura 2: Dificultad general del cursado de Química General

En cuanto a la dificultad de cada una de las unidades temáticas del programa analizadas en forma global, las unidades temáticas que resultaron más fáciles fueron enlace químico-fuerzas Intermoleculares y estequiometria. Manifestaron una dificultad media a la hora de estudiar las unidades referidas a gases y soluciones. Mientras que las unidades temáticas de termodinámica, equilibrio químico, cinética química y electroquímica fueron catalogadas como difícil y muy difícil (Figura 3).

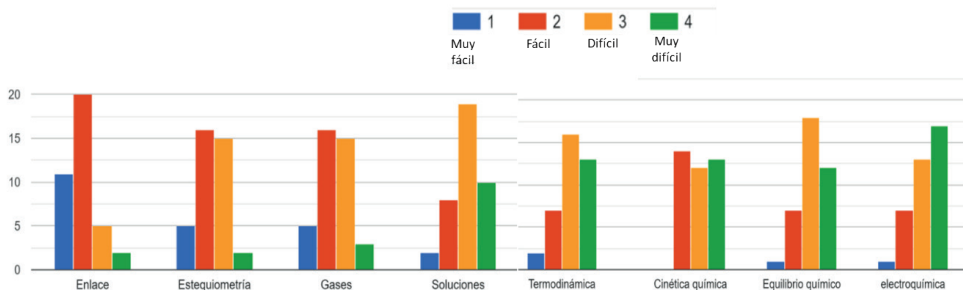



Figura 3: Grado de dificultad por unidad temática

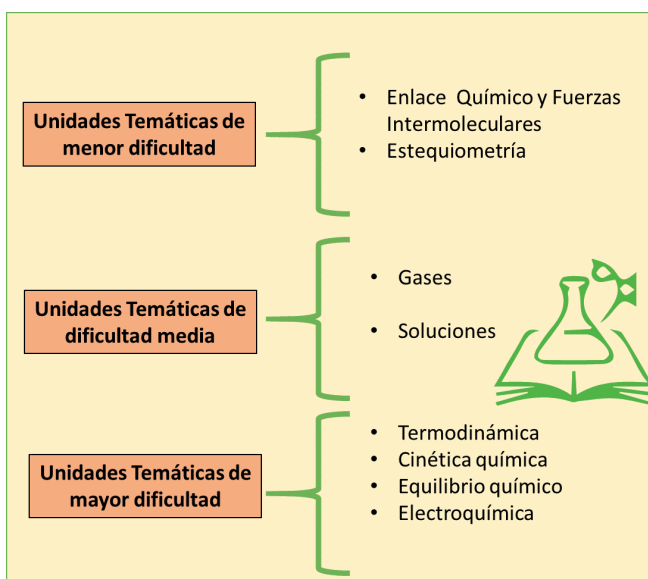



Figura 4: Catalogación de las Unidades temáticas según el grado de dificultad

Se dividió las unidades temáticas en tres grupos según el grado de dificultad manifestado por los alumnos (Figura 4).

Unidades Temáticas de menor dificultad

Las unidades enlace químico-fuerzas intermoleculares y estequiometría fueron los temas catalogados por los alumnos como de más fácil comprensión y menor dificultad. Analizando los subtemas de cada unidad los alumnos consideraron más difíciles a la hora de estudiar la hibridación de orbitales (57,9%), relaciones estequiometrias (31,6%) y rendimiento y pureza (28,9%) (Figura 5).

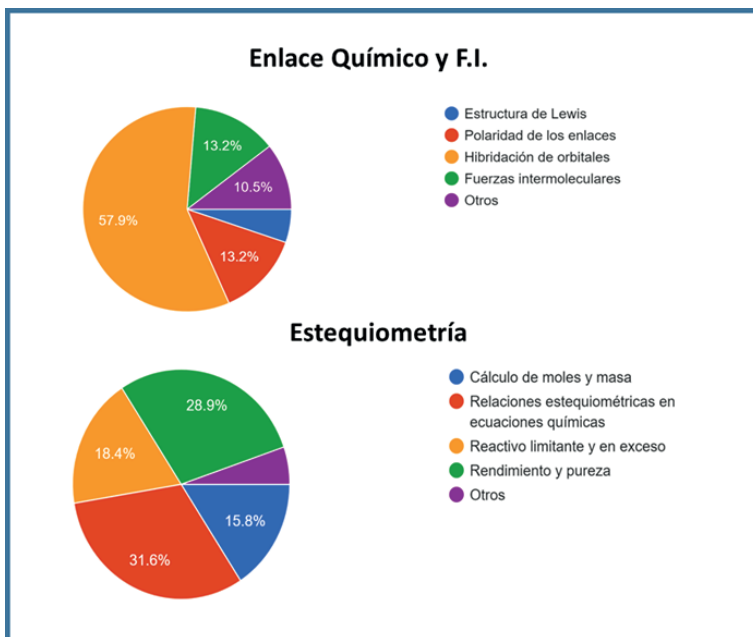



Figura 5: Análisis del grado de dificultad de las subunidades temáticas de las unidades enlace químico-fuerzas intermoleculares y estequiometría.

Estas unidades temáticas son las primeras en dictarse en la asignatura por lo que los alumnos manifestaron que son a las que les dedican mas tiempo de estudio en relación a los temas subsiguientes y el eventual incremento de la complejidad de los saberes específicos de las unidades. Por otra parte, influye en gran medida en estas primeras unidades temáticas los conocimientos previos que traen los alumnos de Química de etapas de escolarización anteriores a la universidad. En la figura 6 se observa que el 78,9% de los alumnos ingresantes universitarios tuvieron estudios de química anteriores mientras que el 21,1% eran procedentes de establecimientos con orientaciones donde no tuvieron la materia Química en su currícula educativa. Por consiguiente, podemos decir en forma general que la mayoría de los estudiantes incorporan estos temas de una forma satisfactoria para continuar el desarrollo de la materia.

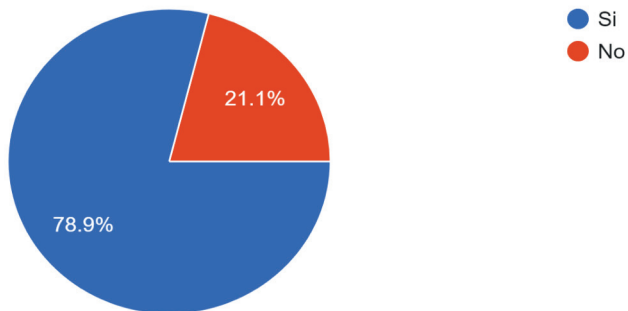



Figura 6: Porcentaje de alumnos que tuvieron o no la materia Química en etapas preuniversitarias

Unidades Temáticas de dificultad media

Dentro de las unidades temáticas de dificultad media encontramos a los temas gases y soluciones. Estas unidades son las que se desarrollan a continuación en la asignatura y requieren conocimientos de los temas anteriores siendo los subtemas catalogados por los alumnos de mayor dificultad disoluciones gaseosas- ley de Henry (57,9%), comportamiento de los gases en condiciones no ideales (21,1%), propiedades coligativas (44,7%) y dilución-mezcla de soluciones (31,6%) (Figura 7).

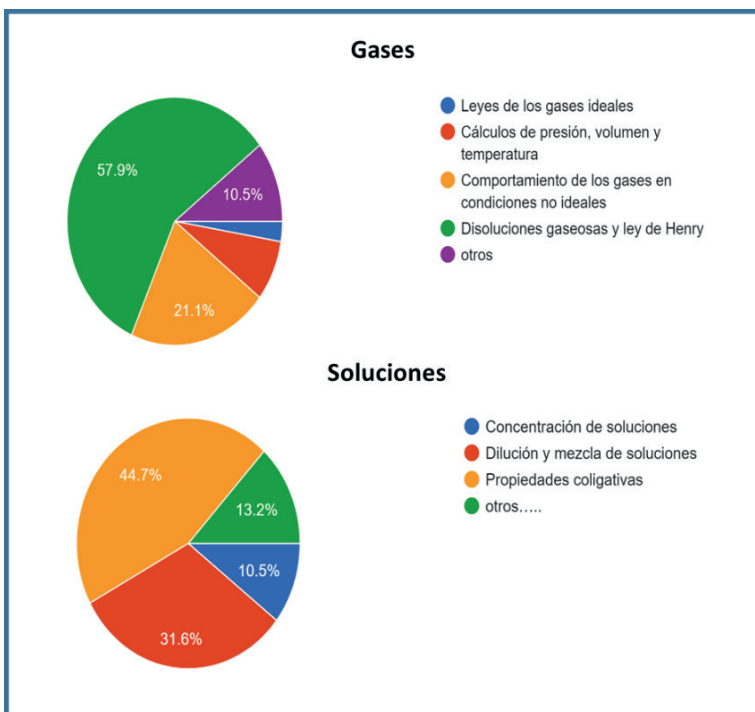



Figura 7: Análisis del grado de dificultad de las subunidades temáticas de las unidades gases y soluciones.

Los alumnos manifestaron que al llegar a estas unidades necesitan mas tiempo y ejercitación para incorporar los contenidos sin embargo la mayoría de los estudiantes lo logran con éxito.

Unidades Temáticas de mayor dificultad

Dentro de este último grupo encontramos a las últimas unidades de la asignatura: termodinámica, cinética química, equilibrio químico y electroquímica. Siendo los subtemas más difíciles cambios de entalpía y entropía en reacciones químicas (63,2%), mecanismos de una reacción química (50%), sistemas buffer (39,5%), fuerzas relativas de ácidos y bases (34,2%), electrólisis y procesos electrolíticos (36,8%) y ley de Faraday (28,9%) (Figura 8).

Los alumnos manifestaron que perciben a estos temas como más abstractos y por consiguiente de más difícil captación por lo cual requieren de mayor tiempo y compromiso a la hora de incorporar estos conocimientos. Es en estos temas donde los alumnos presentan una mayor tendencia a fallar en la incorporación de los conocimientos mínimos requeridos para llegar con éxito al final de la asignatura.

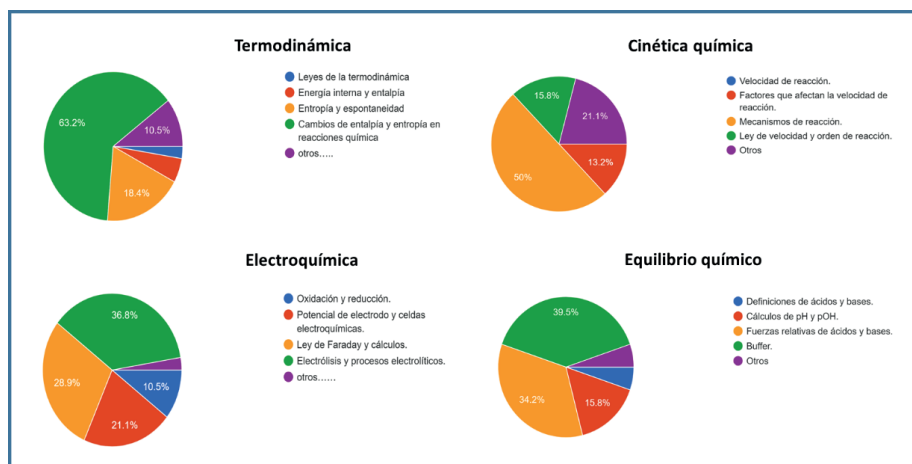



Figura 8: Análisis del grado de dificultad de las subunidades temáticas de las unidades termodinámica, cinética química, equilibrio químico y electroquímica.

CONCLUSIÓN

La Química, como cualquier otra disciplina, se debe enfocar alejándose de las visiones míticas que la consideraban como una actividad compleja, aburrida, inaccesible y acercarla a la vida cotidiana. Nuestra tarea como docentes es lograr que los conocimientos lleguen a los estudiantes captando su atención y empapándolos de esta ciencia desde la experiencia cotidiana a la práctica de laboratorio, hasta llegar a los conceptos teóricos.

En base a los resultados obtenidos se busca adaptar la enseñanza a diferentes estilos de aprendizaje para satisfacer necesidades individuales, sumado a otorgar materiales de apoyo adicionales, a través de ejercitación online, aulas virtuales con videos y simulaciones, consultas más personalizadas con el objetivo de hacer que la enseñanza de la química general sea interesante, relevante y accesible para los estudiantes reforzando principalmente los temas en los cuales manifestaron mayor dificultad, de modo que puedan desarrollar una comprensión sólida de los conceptos y aplicarlos en situaciones prácticas, con el fin de incorporar estos saberes para alcanzar el éxito en la asignatura.

REFERENCIAS

Escudero-Nahón, A. (2019). **Intermodalidad educativa: propuesta de desarrollo conceptual con una revisión sistemática y una cartografía conceptual.** Desafíos Educativos, p.p.19-28.

Fernández López, J. A.; Moreno Sánchez, J. I. (2008). **La Química en el Aula: entre la Ciencia y la Magia.** https://repositorio.upct.es/bitstream/handle/10317/1088/qac.pdf;sequence=1

Izquierdo, M. (2004). **Un nuevo enfoque de la enseñanza de la Química: contextualizar y modelizar.** The Journal of the Argentine Chemical Society (92) pp. 115-136.

Lehn, J.M. (2011). **La Química: Ciencia y Arte de la Materia.** UNESCO. https://es.unesco.org/courier/yanvar-mart-2011-g/quimica-ciencia-y-arte-materia

Lopez Bravo, I. M.; Vivanko Skarneo, Z.; Mandiola Cerda, E. (2006). **Percepción de los alumnos sobre su primer año de universidad: Facultad de medicina Universidad de Chile.** Educación médica (9) pp.31-37.

Pinto, G. (2003). **Didáctica de la Química y vida cotidiana.** ETSII-UPM, Madrid pp. 9-12.

Portellano, A. J.; García, J. (2014). **Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria.** Editorial Síntesis.

DIARIO LA VEGA

Data de aceite: 02/05/2024

Ricardo Acosta Alonso

RESUMEN: El proyecto del periódico escolar resurge con la idea de incentivar en el alumnado un trabajo en equipo en el que la colaboración de cada uno es imprescindible, comprometiéndose activamente con su propio ritmo de trabajo, para llevar a cabo una labor importante de comunicación e información para el resto de sus compañeros, sus profesores y familias. A su vez, este proyecto está basado en un enfoque que busca desarrollar los hábitos de escritura y la producción de nuevos textos y formatos. Con esta experiencia estamos dando a conocer los trabajos y capacidades del alumnado, a través de entrevistas, noticias, relatos, pasatiempos, adivinanzas, cómics, etc., permitiendo a estos alumnos/as la posibilidad de partir desde cero en la creación de su propio periódico y presentar a las familias las informaciones, curiosidades, eventos y actividades más relevantes del centro cada mes en cada edición.

PALABRAS CLAVE: Periódico escolar, comunicación escrita, Gamificación, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Aprendizaje Competencial y Aprendizaje Cooperativo.

JUSTIFICACIÓN

¿Qué es el periódico escolar?

Es una forma divertida para que los estudiantes de todas las edades compartan sus opiniones, conozcan más sobre el mundo y se diviertan.

El Periódico Escolar es una publicación de artículos, escritos por los estudiantes y los maestros, sobre temas interesantes que vayan sucediendo cada mes en relación al día a día del colegio.

Estos artículos se publican en una edición impresa y en una edición digital (una edición al mes). Esta publicación ayuda a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de escritura, mejorar su comprensión de la noticia y construir la confianza en sus habilidades de pensamiento crítico.

Diario La Vega, surge de la curiosidad de nuestro alumnado por contar su anécdotas y sucesos de interés en el día a día del colegio.

CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO

El centro se encuentra en una zona cultural, económica y social con muchas dificultades. Estas características del entorno hacen que la importancia de la escritura sea un detonante para lanzar un proyecto que favorezca en nuestros discentes el gusto por la escritura, investigación y curiosidad.

OBJETIVOS

- Participar de forma activa en el diseño del periódico escolar.
- Desarrollar las habilidades de expresión y trabajo en equipo.
- Leer, analizar y escribir entrevistas. Reconocer tipos y características.
- Motivar a los estudiantes a la producción de nuevos textos.
- Fomentar la investigación y el pensamiento crítico.
- Mostrar lo que sienten, hacen, creen, piensan y quieren los/as alumnos/as.
- Identificar cualidades y virtudes de los/as alumno/as.
- Conocer e interpretar su entorno de manera abierta, respetuosa y tolerante.
- Usar la tecnología informática como herramienta útil para el desarrollo de actividades y la búsqueda de información (Canva).

DESTINATARI@S

Diario La Vega está orientado a que el alumnado de 4º, 5º y 6º de Primaria sea el protagonista principal de la búsqueda de noticias de interés durante el mes y su posterior redacción.

Una vez se recogen las noticias y son redactadas, son los tutores los que se encargan de la revisión y envío al coordinador del periódico.

El alumnado de Infantil y 1º, 2º y 3º de Primaria, se encargan también de buscar noticias, tener curiosidad por lo que sucede en su entorno para ver si fuera de posible interés para la publicación en el Diario.

Una vez se buscan, son los tutores los encargados de escribirlas y pasarlas posteriormente al coordinador para su inclusión en la edición de ese mes.

METODOLOGÍA Y ACTIVIDADES.

Y esto, ¿cómo lo hacemos?

Asignando las tareas, coordinando y revisando las noticias, preparo la maquetación del periódico mensualmente.

El alumnado participante de 4º, 5º y 6º curso de Primaria se convierte en REDACTORES del periódico, realizando una función creativa, escribiendo cada artículo que surja, sugerencias, entrevistas…. diseñan viñetas, ilustraciones…, hacen fotos, preparan los borradores, etc. fijando un calendario de trabajo para planificar las tareas y llegar a tiempo a la fecha de publicación acordada (primero de cada mes).

Se convoca una reunión semanal para organizar el reparto de tareas, elegir las secciones, debatir sobre los contenidos, seleccionar los mejores artículos, asignar espacios, marcar los plazos y, en definitiva, coordinar la elaboración del periódico.

En la reunión inicial, explicamos lo contenidos y cada discente elige los apartados que más le gusten o crean que mejor se van a desarrollar. Aun así, intentamos que todos participen de todas las secciones, haciendo turnos y preparando desde el principio un cuadrante de reparto de tareas de todos los ejemplares previstos hasta final de curso.

En la siguiente reunión, los alumnos/as exponen sus dudas, sus propuestas, sus borradores, planteamos soluciones o alternativas, combinamos trabajos cuando alguien necesita apoyo, aprobamos el material y vamos cerrando temas.

En la tercera reunión del mes, preparamos la maquetación, cuidamos el diseño para facilitar la lectura, incluimos las fotografías que sirven de soporte gráfico a lo que queremos transmitir con palabras y lo damos por terminado, con la intención siempre de que la última reunión de cada mes la dediquemos a la revisión de lo ya maquetado.

Esto es fundamental, ya que un periódico de calidad no puede tener faltas de ortografía o incorrecciones lingüísticas. Hay que asegurarse de que todo el contenido sea aceptable, no hiriente y acorde a las normas de convivencia del centro.

Una vez que realizamos esta labor entre todos/as, vuelve a ser supervisado por el coordinador.

RELACIÓN DE EDICIONES MENSUALES, AÑO 2023

Enero 2023, I Edición del DIARIO LA VEGA

¡Ya disponemos de nuestra primera edición del periódico digital de centro!

Un proyecto novedoso incluido en en uno de los Rincones de nuestra Aula Creativa - Aula del Futuro, y que iniciamos con mucha ilusión en el que nuestro alumnado redactará lo más destacado de cada mes y las familias puedan estar al día de lo que va ocurriendo en el centro.

Este periódico digital, tal y como habíamos anunciado hace varias semanas, fomentará e incentivará la lectura y la escritura de nuestros alumnos y alumnas.

Accediendo a nuestra página web, podrás no solo leerlo sino además, descargarlo y guardarlo en tu dispositivo.

Accede a continuación a esta I edición y disfruta de las noticias más destacadas de enero que han escrito nuestros alumnos/as:

Periódico Digital, DIARIO LA VEGA, febrero 2023, II Edición.

¡Ya disponemos de nuestra segunda edición descargable del periódico digital de centro!

¡¡¡Entérate de lo más destacado del mes!!!

Accediendo a nuestra página web, www.ceiplavega.com, podrás no solo leerlo sino además, descargarlo y guardarlo en tu dispositivo.

Accede a continuación a esta II edición y disfruta de las noticias más destacadas del mes de febrero que han escrito nuestros alumnos/as:

Periódico Digital, DIARIO LA VEGA, marzo 2023, III Edición.

¡Ya disponemos de nuestra tercera edición descargable del periódico digital de centro!

¡¡¡Entérate de lo más destacado del mes!!!

Accediendo a nuestra página web, www.ceiplavega.com, podrás no solo leerlo sino además, descargarlo y guardarlo en tu dispositivo.

Accede a continuación a esta III edición y disfruta de las noticias más destacadas del mes de marzo que han escrito nuestros alumnos/as:

Periódico Digital, DIARIO LA VEGA, abril 2023, IV Edición.

¡Ya disponemos de nuestra cuarta edición descargable del periódico digital de centro!

¡¡¡Entérate de lo más destacado del mes!!!

Accediendo a nuestra página web, www.ceiplavega.com, podrás no solo leerlo sino además, descargarlo y guardarlo en tu dispositivo.

Accede a continuación a esta IV edición y disfruta de las noticias más destacadas del mes de abril que han escrito nuestros/as alumnos/as

Periódico Digital, DIARIO LA VEGA, mayo 2023, IV Edición.

¡Ya disponemos de nuestra cuarta edición descargable del periódico digital de centro!

¡¡¡Entérate de lo más destacado del mes!!!

Accediendo a nuestra página web, www.ceiplavega.com, podrás no solo leerlo sino además, descargarlo y guardarlo en tu dispositivo.

Accede a continuación a esta V edición y disfruta de las noticias más destacadas del mes de mayo que han escrito nuestros/as alumnos/as

Febrero, 2023 Periódico Digital Escolar

Diario La Vega

14 de febrero, Día del Amor y la Amistad

El pasado 14 de febrero, nuestro alumnado de Infantil de 5 años han elaborado una carta hacia sus compañeros donde mostraron su afecto y cariño.

Apoyándonos en el cuento "Te como a besos", hemos reforzado, a parte de la competencia lingüística, valores como la amistad, el compañerismo, amor, respeto, etc. De esta manera, intentamos inculcarles, a su vez, otros valores que se relacionan entre sí como, la empatía, la tolerancia, la gestión de las emociones y, en definitiva, las herramientas básicas para una mejor convivencia entre todos.

14

Febrero, 2023 Periódico Digital Escolar

Diario La Vega

"Proyecta emociones: Convive"

El AMOR es algo que todas las personas necesitamos sentir para ser felices. Hemos aprovechado la festividad de San Valentín del 14 de febrero para trabajarlo con nuestro alumnado y poner de manifiesto el valor de la AMISTAD.
En Infantil partimos de la lectura de los cuentos "El monstruo de colores", "Los tentáculos de Blef: Amor" y "Te como a besos". Pudimos compartir y dialogar sobre el significado del amor y de la amistad, y de por qué es tan importante querernos y respetarnos.

15

Periódico Digital, DIARIO LA VEGA, junio 2023, VI Edición

¡Ya disponemos de nuestra sexta edición descargable del periódico digital de centro!

¡¡¡Entérate de lo más destacado del mes!!!

Accediendo a nuestra página web, www.ceiplavega.com, podrás no solo leerlo sino además, descargarlo y guardarlo en tu dispositivo.

Accede a continuación a esta VI edición y disfruta de las noticias más destacadas del mes de junio que han escrito nuestros/as alumnos/as

ANÉCDOTAS DEL PROYECTO

“Dale a un niño un papel en blanco y deja que corra su imaginación”.

Ya os podéis imaginar la cantidad de noticias que pueden ocurrir si le dices a tu alumno/a, escribe lo más destacado del mes que hayas podido observar en el colegio.

Desde… Juan y María ya no son novios, así como, la profe Ana manda mucha tarea o por el contrario, el próximo viernes hay pizza en el comedor.

Sea la noticia que sea, debemos fomentar a que las escriban, que las plasmen en un papel y tengan el gusto por la escritura, desarrollo de ideas y poder de investigación.

No cortes las alas a un futuro escritor por muy mala noticia que te resulte. Ponte en su pequeña cabeza y deja que desarrollen las imaginación ajustada a la realidad del centro.

Recuerdo la noticia de una alumna de cuarto aquel día lluvioso del mes de febrero. Entró en mi despacho y me dijo, señor Director, he elaborado la noticia que seguramente tenga mas interés de todas en la próxima edición del periódico. Y yo asombrado le dije, ¿y cuál es?, me tienes sin pestañear. Seguidamente me dijo, a la profe de inglés le queda muy poco para que se le acabe el curso y venga otra.

Mi cara de asombro se me tuvo que notar pero siempre me he dicho, qué importantes somos para nuestros alumnos/as en lo bueno, y como no, en lo malo también. ¡Cuánta influencia dejamos en esas pequeñas mentes!.

CONCLUSIÓN

El periódico escolar es un medio fundamental a través del cual el alumnado logra establecer una comunicación con su entorno, lo que conlleva a su vez a fortalecer los vínculos entre el centro y las familias; esta iniciativa ayudará a poner en práctica los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas, no sólo en Lengua.

Pretendemos también darles la oportunidad de despertar su vocación de investigación periodística y literaria.

En definitiva, nuestra intención con este proyecto es la de incentivar y motivar a los estudiantes a desarrollar las habilidades interpersonales, la cooperación entre todos y los hábitos de investigación y escritura.

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO: Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior -UNIFIMES - Pós-Doutor pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - FPCE-UC Portugal (Área de concentração: Educação Superior e Políticas Educacionais), Professor Investigador - 2014-2016 -, supervisionado pela Dra. Teresa Pessoa; Pós-Doutor - pelo Instituto Politécnico da Escola Superior de Educação de Coimbra - IP-ESEC-Portugal (Área de concentração: Formação de Professores, Identidade e Gênero) Professor Investigador - 2017- 2021 -, supervisionado pela Dra. Filomena Teixeira. Doutor em Ensino (Educação Matemática e Tecnologia) -, (Área de concentração: Alfabetização Científica e Tecnológica) pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES, 2018-2022), Doutor em Ciências da Religião (Área de concentração: Religião, Cultura e Sociedade, na linha: Religião e Movimentos Sociais) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - (PUC-Goiás, 2010 - 2014) e Doutor em Educação (Área de concentração: Estudos Culturais, na linha: Currículo, ciências e tecnologias) pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA, 2020-2023). Mestre em Teologia: Educação Comunitária, Infância e Juventude (EST/UFRGS, 2008) e Mestre em Ciências da Educação (UEP, 2009). Possui formação multidisciplinar com graduação em: Ciências Sociais (Faculdade Única), Filosofia (FBB), Matemática (UEG) e Pedagogia (ICSH). Especialista em - Gestão de Sala de Aula no Ensino Superior (UNIFIMES), Docência do Ensino Superior (UCAM) e em Matemática (ICSH). Atualmente é Professor Titular C-II da Fundação Municipal Integrada de Ensino Superior (FIMES/UNIFIMES, 2014-) onde atua em atividades de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação e pós-graduação, vinculado a Unidade Básica das Humanidades e Professor (P-IV Padrão E) da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC, 1999 -) atuando no componente curricular de Matemática. Atua também como docente permanente nos seguintes programas Stricto Sensu: Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba), na Linha 1, formação docente e diversidade (cooperação técnica), Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas (PPGEDU-FACMAIS), Linha 1 Educação, Instituições e Políticas Educacionais (EIPE) e, do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (Colaboração Técnica), na linha 2 Novas Formas de subjetivação e organização comunitária. Orientou: 1 tese de doutorado, 15 dissertações de mestrado, 20 trabalhos de conclusão de curso de especialização, 113 trabalhos de conclusão de curso de graduação e 9 trabalhos de iniciação científica. Atualmente orienta: 8 dissertações de mestrado, 1 trabalho de conclusão de curso, 1 projeto de iniciação científica e supervisiona 1 projeto de pós-doutorado. Coordena o Grupo de Pesquisa (NEPEM); Colíder do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento no Interior do Amazonas (IFAM). Associado à ANPED/Nacional. Associado à APEDUC -

Associação Portuguesa para o Ensino das Ciências. Membro da Comissão Editorial da Revista Científica da Educação da FACMAIS (2020 -); Membro do comitê científico da Editora Atena (2019 -) e da editora Publishing (2020-); Editor-chefe da revista científica Novas Configurações Diálogos Plural (2020-). Avaliador do Guia da Faculdade (2020-). Tem experiência na área da Educação atuando no eixo da Diversidade. Atualmente interessa-me pesquisa em dois blocos temáticos: I PROCESSOS EDUCATIVOS: Formação de Professores, Políticas Educacionais, Currículo, Desenvolvimento Profissional, Ensino e Tecnologia; II DIVERSIDADE: Estudos Culturais, Identidade, Representação, Gênero, Violência, Negritude, juventude, Religiosidade e Cultura. (Países em que esteve presente para atividades acadêmicas e técnicas e/ou manteve vínculos em trabalhos científicos: (Argentina, Alemanha, Colômbia, Cuba, Espanha, Itália, Panamá, Paraguai, Portugal, México, Moçambique e Uruguai).

ELISÂNGELA MAURA CATARINO: Pós-doutorado em Educação pela Escola Superior de Educação de Coimbra - ESEC/PT (2017-2019) sob a orientação da Dra. Fátima Neves**.** Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (2020-). Doutora em Ciências da Religião pela PUC-GO (2005 - CAPES 5) na Linha de Pesquisa Religião e Movimentos Sociais. Mestra em Teologia com especialização em Educação Comunitária Infância e Juventude pela EST/UFRGS (2010 - Conceito 5 CAPES). Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira (2007) e Docência do Ensino Superior pela FAMATEC (2012). Licenciada em Língua Portuguesa e inglesa e suas respectivas licenciaturas, pela Universidade Estadual de Goiás (2004) e Licenciada em Filosofia pelo Instituto de Ciências Sociais e Humanas - ICSH (2003). É servidora pública da Secretaria Estadual de Educação de Goiás - SEDUCE (1999 - Professora P-IV) e da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (2015 - Professora Titular - CII), onde atua como professora na Pós-graduação e nos Cursos de Medicina Veterinária, Engenharia, Pedagogia, Educação Física e Psicologia. Colíder do Grupo de Pesquisa Psicologia, Processos Educativos e Inclusão da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); Pesquisadora no Grupo de Pesquisa NEPEM/UNIFIMES/CNPq. Professora colaboradora no Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social - MPIES da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Atualmente trabalha com as seguintes temáticas: Literatura. Linguagem. Educação e Diversidade e Educação Especial com foco nos surdos.

DANIELLA COUTO LÔBO: Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação /Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas

(FacMais), onde integra a Linha de Pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais e coordena o projeto de pesquisa: Políticas públicas e o direito à educação: desdobramentos na Educação Básica. Associada à ANPED, coordenadora do GT 14 Sociologia e Filosofia da Educação da ANPED/Centro Oeste (2023-2025). Orientou: 11 dissertações de mestrado, 18 trabalhos de conclusão de curso de especialização, 55 trabalhos de conclusão de curso de graduação. Atualmente orienta: 5 dissertações de mestrado. Interessa-me pesquisas com os temas: Educação básica, Politicas educacionais, Cultura, Instituições educativas, formação de professores e Poder. Cadastrado no ORCID (Open Researcher and Contributor ID)
https://orcid.org/0000-0002-4512-6745.

A

B

C

D

E

F

G

I

M

P

S

T

V